NOTAS TEÓRICO-METODOLÓGICAS DE PESQUISAS EM EDUCAÇÃO:

• CONCEPÇÕES E TRAJETÓRIAS •

LEILA PIO MORORÓ
MARIA ELIZABETE SOUZA COUTO
RAIMUNDA ALVES MOREIRA DE ASSIS
(Organizadoras)

NOTAS TEÓRICO-METODOLÓGICAS DE PESQUISAS EM EDUCAÇÃO:

• CONCEPÇÕES E TRAJETÓRIAS •

Ilhéus - Bahia

editus
Editora da UESC

2017

Depósito legal na Biblioteca Nacional,
conforme Lei nº 10.994, de 14 de dezembro de 2004.

PROJETO GRÁFICO,
CAPA E DIAGRAMAÇÃO
Álvaro Coelho
Lária Farias Batista

REVISÃO
Roberto Santos de Carvalho
Maria Luiza Nora

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

M868 Mororó, Leila Pio.
Notas teórico-metodológicas de Pesquisas em Educação : concepções e trajetórias / Leila Pio Mororó, Maria Elizabete Souza Couto, Raimunda Alves Moreira de Assis. - Ilhéus, BA : Editus, 2017.
170 p.

Inclui referências.
ISBN 978-85-7455-461-7

1. Pesquisa educacional. 2. Professores - Formação. I. Couto, Maria Elizabete Souza. II. Assis, Raimunda Alves Moreira de. III. Título.

CDD 370.7

EDITUS - EDITORA DA UESC
Universidade Estadual de Santa Cruz
Rodovia Jorge Amado, km 16 - 45662-900 - Ilhéus, Bahia, Brasil
Tel.: (73) 3680-5028
www.uesc.br/editora
editus@uesc.br

EDITORA FILIADA À

Associação Brasileira
das Editoras Universitárias

APRESENTAÇÃO

Este trabalho surgiu dos debates travados entre boa parte de suas autoras a respeito de suas trajetórias entre tornarem-se pesquisadoras e, posteriormente (ou concomitantemente), tornarem-se formadoras de novos pesquisadores na área de educação. Foram longas conversas nas quais questões relativas à escolha dos fundamentos teóricos, perpassando pela definição do método de pesquisa, seleção dos procedimentos mais apropriados e dúvidas em relação à organização e análise dos dados eram associadas à dificuldade, no momento de aprendizagem, não apenas de reunir a literatura a respeito, mas também discernir os limites, a coerência e os desafios contidos nas decisões que o desenvolvimento da pesquisa exigia.

Em geral, quando as pesquisas em educação são divulgadas, há uma justa preocupação em deixar claro, para o leitor, os seus objetivos e os resultados por elas alcançados. Entretanto, as questões teórico-metodológicas, quando aparecem, ficam reduzidas a um ou dois parágrafos, induzindo o leitor a pensar que é possível se fazer pesquisa sem uma metodologia delineada, exigente e bem referenciada.

Essa crítica aos trabalhos acadêmicos na área da educação não é nova, porém, geração após geração, os pesquisadores em educação continuam vivenciando tal situação.

Pensamos, então, em reunir as nossas experiências de pesquisa e convidar outras colegas para se juntarem a nós no esforço de contribuirmos com os pesquisadores em formação na área de educação. Não queríamos, porém, que as experiências se limitassem ao relato dos procedimentos das pesquisas, mas que esses fossem fundamentadas nas teorias que as geraram.

Desta forma, conseguimos reunir nove pesquisadoras em educação, as quais, em sete trabalhos distintos, nos ajudam a entender a pesquisa em educação, dando ênfase, do ponto de vista teórico-metodológico, a diferentes perspectivas.

Para tanto, consideramos importante iniciar o livro tratando da pesquisa em educação. Assim sendo, Maria Josefa Mosteiro García e Ana Maria Porto Castro, logo no primeiro capítulo, fazem uma breve aproximação histórica, tratam da origem e evolução, da pesquisa em educação, apresentando, posteriormente, suas principais perspectivas epistemológicas e metodológicas para, finalmente, abordar o processo de investigação educativa e as fases que a configuram.

Em uma perspectiva totalmente diferente, Raimunda Alves Moreira de Assis apresenta alguns conceitos básicos sobre a importância da pesquisa histórica no segundo capitulo. Para tanto, define a pesquisa documental, as fontes históricas, as etapas e técnicas de desenvolvimento desse tipo de estudo, bem como suas vantagens e limitações a partir do relato de um estudo que realizou.

O terceiro capítulo foi escrito por Leila Pio Mororó e nele a autora discute a pesquisa de avaliação, suas características, limites e desafios, tomando como eixo de análise as investigações em políticas públicas, em geral, e políticas educacionais, em específico.

Alba Lúcia Gonçalves, ao relatar, no quarto capítulo, a construção de sua pesquisa, o faz a partir da sua própria experiência como formadora de professores e como aprendiz de pesquisadora. A autora apresenta elementos relevantes para refletir a construção do processo de investigação quando o pesquisador está totalmente implicado nele, ao tempo que ,discute conceitos teórico-metodológicos que referendam proposições da Etnopesquisa Crítica/Formação.

No quinto capítulo, Luci Mara Bertoni e Ana Lúcia Galinkin, apresentam a Teoria das Representações Sociais elaborada por Sérge Moscovici e seus desdobramentos contemplados nas abordagens cultural, estrutural e societal, representadas, respectivamente pelos pesquisadores Denise Jodelet, Jean-Claude Abric e Willen Doise. De forma brilhante e muito didática, apontam,

também, os principais instrumentos utilizados para coleta e análise dos dados das pesquisas em Representações Sociais.

A pesquisa etnográfica é o tema do sexto capítulo. Nele Jeanes Martins Larchert discorre sobre as contribuições da etnografia nas pesquisas em Educação, destacando o esforço para tornar visíveis os aspectos mais sutis que identificam os conteúdos latentes nas relações culturais e nos processos educativos de uma comunidade quilombola, vivenciados nas trajetórias histórico e cultural do grupo.

Por fim, Maria Elizabete Souza Couto apresenta, no sétimo capítulo, o percurso histórico sobre os pressupostos que fundamentam a pesquisa na área da educação e da formação de professores, relatando as aprendizagens formativas na docência por meio das pesquisas desenvolvidas, apresentando-as como movimento de ir-e-vir constante que desenvolve no professor em quanto pesquisador, saberes e fazeres próprios da docência e da pesquisa, estabelecendo um vínculo importante com o primeiro capítulo.

Este livro, assim, apresenta-se como uma boa oportunidade, ao pesquisador em educação, de perceber não apenas a diversidade dos tipos de pesquisa possíveis na área de educação, mas também de reconhecer que, independentemente do tipo escolhido, os aspectos teóricos e metodológicos para e na realização da pesquisa são extremamente relevantes e não podem, sob nenhuma hipótese, ser considerados de menor importância nos textos acadêmicos de divulgação das pesquisas.

E esse é o desejo que nos move ao entregarmos aos leitores esta obra.

As organizadoras

SUMÁRIO

LA INVESTIGACIÓN EN EDUCACIÓN

Maria Josefa Mosteiro García[1]
Ana Maria Porto Castro[2]

1 La investigación en educación: origen y evolución

La investigación educativa es una disciplina relativamente reciente. Su origen está marcado por la aparición de la pedagogía experimental en el siglo XIX, siglo que se caracteriza por el surgimiento de corrientes filosóficas como el positivismo de Comte (1789-1857), el pragmatismo del psicólogo norteamericano James, el sociologismo de Durkheim y el Empirismo de Dewey quien aplica la corriente pragmatista y establece en 1910 las etapas o fases básicas del pensamiento científico.

Otros acontecimientos especialmente significativos que podemos considerar como precedentes hacen alusión a los estudios de Weber (1795-1878), Ebbinghaus (1850-1878), Fechner (1801-1877), Wundt (1832-1920), Stanley Hall o Meumann, al igual que las aportaciones realizadas en el campo de la matemática por De Moivre, Gauss y Laplace y por Quetelet (1796-1874) precursor de la aplicación de la estadística a las Ciencias Sociales.

1 Professora na Universidad de Santiago de Compostela – Espanha.
E-mail: pepa.mosteiro@usc.es

2 Professora na. Universidad de Santiago de Compostela – Espanha.
E-mail: anamaria.porto@usc.es

Podemos decir que es en los primeros años del siglo XX cuando el método experimental se constituye en el núcleo central de la investigación en educación. Este periodo inicial abarca aproximadamente el primer cuarto del siglo y representa un periodo de sistematización de la experimentación pedagógica, gracias a las aportaciones realizadas por Binet en Francia, iniciador del estudio científico del niño y su educación e introductor de las pruebas objetivas y los test y a los estudios de Galton en Inglaterra en torno a las diferencias individuales, los tests, la aplicación de la curva normal al estudio de los problemas psicológicos y el empleo de los métodos estadísticos.

Entre otras figuras pioneras cabe destacar en Alemania a Meumann que en el año 1900 acuña el término de pedagogía experimental y a Lay para quien la pedagogía experimental se define por la utilización del método de observación, la experimentación y la estadística. También cabe podemos citar a Cláparede, autor de la única obra hasta el año 1935 sobre métodos de investigación titulada *Psychologie de L´enfant et pédagogie expérimentale* y a Thorndike, considerado como el representante más característico de la orientación científica en educación (LANDSHEERE, 1991).

Entre 1900 y 1930 destacan las contribuciones de los ingleses Pearson y Yule que permitirán el desarrollo de los principios de la correlación y la teoría de la regresión, así como las aportaciones de Fisher sobre los diseños, el análisis de varianza y covarianza, el análisis discriminante, etc.

Después de los años 30 la metodología científica va progresivamente madurando. En estos momentos destacan las contribuciones de autores como McCall quien, según Bartolomé (1987), puede ser considerado el sistematizador del método experimental en el ámbito de la educación. Aparecen trabajos sobre las propiedades matemáticas del azar con Eden y Yates (1931), Tedin (1931) y Barlett (1935) y se desarrollan las técnicas experimentales con los estudios de Campbell y Stanley.

Es a partir de la década de los cuarenta cuando la Pedagogía Experimental alcanza su madurez, coincidiendo con el importante

desarrollo de la estadística, la sistematización de la teoría clásica de la medida con Gullicksen (1950) y con la aplicación de los principios del diseño experimental gracias a las aportaciones de Linquist (1953).

En los años 60 destacan, sobre todo, los trabajos de Skinner y la corriente de análisis experimental del comportamiento, las aportaciones de Campbell (1963), de Cronbach (1974) y los primeros avances de la informática. El rechazo al reduccionismo positivista y al enfoque cuantitativo, predominante hasta entonces, abrirá un debate que dará lugar a un nuevo concepto de la investigación en educación, al enfrentarse una visión puramente numérica con una postura más cualitativa (PORTO, 1995, p. 27).

Por tanto, podemos decir que los cimientos de la investigación educativa, al menos en el ámbito anglosajón, tienen su base en la psicología educativa, la medida y evaluación y los métodos de investigación en educación (BARTOLOMÉ, 1987).

Paulatinamente, la investigación educativa ha seguido su desarrollo tras el agudo debate epistemológico acerca de la naturaleza de la ciencia; ha dado paso a la aparición de una nueva teoría de la medida; ha incorporado el uso de los ordenadores; ha planteado el pluralismo metodológico y, ha avanzado hacia una investigación más aplicada.

Al mismo tiempo, la expresión Pedagogía Experimental ha dado paso, tal y como indica Sandín (2003, p. 11) a otras denominaciones como "metodología de la investigación educativa", "fundamentos metodológicos de la investigación educativa", "investigación educativa", siendo este término el de uso más extendido en los últimos años.

Pero *¿Qué se entiende por investigación educativa?* Para Cajide (1993) la investigación educativa se concibe dentro de las ciencias de la educación como una disciplina transversal que proporciona las bases metodológicas, con la finalidad de generar conocimientos específicos.

Según Escudero (1996), la investigación educativa es una disciplina que sustituye en terminología a la Pedagogía Experimental, que, a su vez, se separó a principios del siglo XX de la Psicología Experimental, con la que había realizado en común un largo recorrido.

Autores como Sabariego y Bisquerra (2004, p. 37) nos hablan de la “investigación educativa como un conjunto sistemático de conocimientos acerca de la metodología científica aplicada a la investigación de carácter empírico sobre los diferentes aspectos relativos a la educación”.

Por nuestra parte, entendemos la investigación educativa, siguiendo a Hernández Pina (1995, p. 3) como "El estudio de los métodos, procedimientos y las técnicas utilizadas para obtener un conocimiento, una explicación y una comprensión científicas de los fenómenos educativos, así como también para solucionar los problemas educativos y sociales". De acuerdo con esta propuesta, y tal como explica la propia autora, esta definición hace referencia al fenómeno o campo de estudio, la educación; los métodos, procedimientos y técnicas adecuadas, es decir, los métodos y metodología; y el propósito que se persigue, la creación y acumulación de conocimiento o la resolución de problemas.

2 Perspectivas epistemológicas de la investigación en educación

En los últimos años se han adoptado diferentes modos de acercamiento al estudio de la realidad educativa, fruto de los diferentes métodos, procedimientos y técnicas utilizadas para comprender los fenómenos educativos (HERNÁNDEZ PINA, 1995). Esto es, se han adoptado diferentes paradigmas que nos ofrecen diferentes maneras de “hacer” investigación y que se caracterizan según Lincoln y Guba (1985) por las respuestas que se ofrecen a tres cuestiones básicas relacionadas con la realidad que se desea estudiar, vinculadas con tres dimensiones:

- *Ontológica* (¿Cuál es la naturaleza de mi objeto de estudio?). Esta dimensión se refiere a la naturaleza de los fenómenos sociales.
- *Epistemológica* (¿Cuál es la relación entre el investigador/a y el

objeto observado?). Esta dimensión alude al modo de relación entre quien investiga y dicha realidad.

- *Metodológica* (¿Cómo debería proceder el investigador/a?). Dimensión que hace referencia al modo en que debemos obtener conocimiento de dicha realidad.

En general se identifican tres paradigmas como marcos de referencia: el paradigma positivista, el paradigma interpretativo y el paradigma sociocrítico. Previamente al acercamiento de los aspectos claves de cada uno de ellos, es necesario detenernos en lo que entendemos por paradigma.

Etimológicamente, el vocablo paradigma procede del griego "paradeigma" y del latin "paradigma" que significa ejemplo, modelo. Siguiendo a Kuhn (1962, p. 271), "un paradigma es lo que comparten los miembros de una comunidad científica y, a la inversa una comunidad científica consiste en unas personas que comparten un paradigma".

A partir de la definición de Kuhn (1962), otros/as muchos autores/as contribuyeron a difundir una visión de los distintos enfoques en investigación educativa basándose en este concepto Kuhniano. Entre las definiciones que mejor ilustran el sentido del término paradigma en el ámbito de la investigación educativa destacamos la siguiente: " Un punto de vista o modo de ver, analizar e interpretar los procesos educativos que tienen los miembros de una comunidad científica y que se caracteriza por el hecho de que tanto científicos como prácticos comparten un conjunto de valores, postulados, fines, normas, lenguajes, creencias y formas de percibir y comprender los procesos educacionales " (DE MIGUEL, 1988, p. 66).

Por tanto, podemos decir que un paradigma nos muestra una determinada manera de concebir e interpretar la realidad, una visión del mundo compartida por un grupo de personas y que tiene un carácter normativo con relación a los métodos y técnicas de investigación a utilizar.

El *paradigma positivista,* también denominado cuantitativo, empírico-analítico, es el paradigma dominante en algunas comunidades científicas, vinculándose a las ideas positivistas y empiristas de grandes teóricos del siglo XIX y principios del XX, como Comte (1798-1857), Mill (1806-1873), Durkheim (1858-1917) y Popper (1902).

Con esos supuestos teóricos de partida, el paradigma positivista incorpora el método hipotético-deductivo como procedimiento ampliamente aceptado en la investigación de las ciencias naturales y, posteriormente, en las ciencias sociales, cuya principal característica es la verificación rigurosa de proposiciones generales (hipótesis) a través de la observación empírica y el experimento en muestras de amplio alcance y desde una aproximación cuantitativa, con el fin de desarrollar algunas leyes a modo de explicación de los procesos educativos.

El propósito de la investigación se encamina a la explicación, el control, la comprobación y la predicción de los fenómenos educativos y actúa sobre el marco natural y externo al propio investigador, a quien lo que realmente le interesa es el producto final, esto es, el conocimiento observable, objetivo y cuantificable, con posibilidades de generalización.

Por su parte, el *paradigma interpretativo*, también denominado cualitativo, fenomenológico, naturalista, humanista o etnográfico engloba las corrientes humanísticas-interpretativas que centran su interés en el estudio de los significados de las acciones humanas y de la vida social.

Los orígenes de este paradigma se sitúan en Dilthey (1833-1911), Rickert (1863-1936), Schutz (1899-1959), Weber (1864-1920) y la fenomenología, el interaccionismo simbólico o la etnometodología.

Esta perspectiva sustituye las nociones científicas de explicación, predicción y control, propias del paradigma positivista, por la comprensión, el significado y la acción, penetrando en el mundo personal de los sujetos, en cómo interpretan las situaciones, en lo

que significan para ellos y en qué intenciones tienen. Busca la objetividad en los significados, utilizando como criterio de evidencia el acuerdo intersubjetivo en el contexto educativo.

Este paradigma se concibe como una alternativa al positivista y se centra en la comprensión e interpretación de la realidad educativa desde los significados que las personas implicadas en los contextos educativos le atribuyen, estudiando sus creencias, intenciones, motivaciones no observables directamente, ni susceptibles de experimentación (LATORRE et al, 2003).

Finalmente, el *paradigma sociocrítico*, pretende superar el reduccionismo del positivismo y el conservadurismo del paradigma interpretativo e introduce la ideología de forma explícita y la autorreflexión crítica en los procesos del conocimiento. Sus principios ideológicos tienen como finalidad transformar la estructura de las relaciones sociales, apoyándose en la Escuela de Franckfurt (Horkheimer, Adorno), en el neomarxismo (Apple, Giroux) o en la teoría crítica social de Habermas. Su objetivo es el análisis de las transformaciones sociales y dar respuesta a determinados problemas generados por éstas. Cuestiona la supuesta neutralidad de la ciencia y de la investigación, atribuyéndole un carácter emancipatorio y transformador de las organizaciones y procesos educativos. Es el propio grupo el que asume la responsabilidad de la investigación y el que propicia la reflexión y la crítica de los intereses, interrelaciones y prácticas educativas.

Algunos de los principios en los que se basa son: conocer y comprender la realidad como praxis; unir teoría y práctica, es decir, conocimiento, acción y valores; orientar el conocimiento a emancipar y liberar al hombre; implicar al docente a partir de la autorreflexión.

A modo de síntesis en la tabla 1 presentamos las principales características de los diferentes paradigmas.

TABLA 1 – Características de los paradigmas de investigación

Dimensión	**Paradigma**		
	Positivista	**Interpretativo**	**Sociocrítico**
Fundamentos	Positivismo lógico Empirismo	Fenomenología Teoría Interpretativa	Teoría crítica
Naturaleza de la realidad	Objetiva, estática, única,dada, fragmentable, convergente	Dinámica, múltiple, holística, construida, divergente	Compartida, histórica, construida, dinámica, divergente
Finalidad de la investigación	Explicar, predecir, controlar los fenómenos, verificar teorías. Leyes para regular los fenómenos	Comprobar e interpretar la realidad, los significados de las personas, percepciones, intenciones, acciones	Identificar potencial de cambio, emancipar sujetos. Analizar la realidad
Relación sujeto/ objeto	Independencia. Neutralidad. Sujeto/objeto no se afectan. Investigador externo. Sujeto como "objeto" de investigación	Dependencia. Se afectan. Implicación investigador. Interrelación	Relación influida por el compromiso. El investigador es un sujeto más
Valores	Neutros. Investigador libre de valores. Método garantía de objetividad	Explícitos. Influyen en la investigación	Compartidos. Ideología compartida
Teoría/práctica	Disociadas, constituyen entidades distintas. La teoría, norma para la practica	Relacionadas. Retroalimentación mutua.	Indisociables. Relación dialéctica. La práctica es teoría en acción
Técnicas Instrumentos Estrategias	Cuantitativos. Medición de tests, cuestionarios, observación sistemática. Experimentación	Cualitativos, descriptivos. Invetigador pricipal instrumento. Perspectiva participantes	Estudio de casos. Técnicas dialécticas
Análisis de datos	Cuantitativo: estadística descriptiva e inferencial	Cualitativo: Inducción analítica, triangulación	Intersubjetivo. Dialéctico

Fuente: Latorre et al. (1996, p. 44)

En suma, podemos decir que, en los últimos años, la investigación en el ámbito educativo se caracteriza por un pluralismo metodológico que permite la coexistencia de diversos enfoques (BARTOLOMÉ, 1992) el positivista o cuantitativo y el interpretativo y el crítico o sociocrítico, ambos integrados en lo que se suele denominar investigación cualitativa.

Las diferencias y el debate entre las distintas perspectivas se puede plantear tanto a nivel epistemológico como metodológico y técnico. En el plano epistemológico, el paradigma cuantitativo y cualitativo parten de supuestos filosóficos diferentes; desde el punto de vista metodológico, el problema fundamental es alcanzar un rigor científico; con respecto a las técnicas, son las características y exigencias de la propia investigación las que determinarán el uso de las mismas (PÉREZ SERRANO, 1994).

Desde una perspectiva histórica, la visión cuantitativa o positivista ha sido predominante en la investigación de las ciencias naturales y, también, en las ciencias sociales, y ha centrado sus esfuerzos en la verificación de hipótesis previamente establecidas como proposiciones cuantitativas, fácilmente transformables en términos matemáticos capaces de expresar relaciones funcionales. Pero, como resultado de las agudas críticas elevadas hacia la cuantificación, ha surgido una contrapartida a ésta, la investigación cualitativa que, con una amplia tradición en campos como la sociología y antropología, se ha convertido en una de las vías para acceder al conocimiento científico (BARTOLOMÉ, 1992). Al contrario que la investigación cuantitativa, centrada fundamentalmente en la medida y análisis de relaciones entre variables, la investigación cualitativa supone el estudio de un fenómeno en su marco natural, intentando darle sentido e interpretarlo en términos del significado que éste tiene para los propios actores. Puede ser considerada como un proceso activo, sistemático y riguroso de investigación, en el que se toman decisiones acerca de aquello sobre lo que se investiga mientras se está en el propio campo o ámbito objeto de estudio.

En concreto, de acuerdo con Denzin y Lincoln (1994) las diferencias entre ambos tipos de investigación, se refieren a:

- Para los/as investigadores/as cuantitativos es posible estudiar, captar y comprender la realidad, mientras que los/as investigadores/as cualitativos solo pueden aproximarse a esa realidad.
- Los investigadores/as cualitativos rechazan el uso de los métodos cuantitativos para el estudio de la sociedad.
- Ambos tipos de investigación se interesan por captar el punto de vista individual, pero en la cuantitativa es más difícil lograrlo por los materiales que utiliza y las inferencias que efectúa. La investigación cualitativa, a través de la entrevista y la observación, puede obtener una perspectiva del sujeto.
- La investigación cuantitativa es nomotética, basada en probabilidades derivadas del estudio de un gran número de casos seleccionados al azar. La cualitativa confronta las necesidades de la vida diaria.
- La investigación cuantitativa está menos interesada en el estudio de los detalles, la investigación cualitativa se preocupa por alcanzar una descripción minuciosa del mundo social.

De acuerdo con Guba y Lincoln (1994) las objeciones a la investigación cuantitativa se agrupan en dos grandes bloques, uno de ellos relacionado con las críticas internas, y el otro con las externas. En el primer bloque cabe señalar como principales objeciones la exclusión de significado; un contexto abierto; la disyunción de grandes teorías con contextos locales; la inaplicabilidad de los datos generales a casos individuales y la exclusión de la dimensión de descubrimiento en la investigación. Las críticas externas se refieren principalmente a la indeterminación de la teoría; al peso o valor de los hechos y a la naturaleza interactiva investigador-investigado.

Podemos decir también que la investigación cualitativa cuenta, por su parte, con algunas limitaciones derivadas, fundamentalmente, de la subjetividad que implican estos estudios, por la amplitud del objetivo y la complejidad de la situación a investigar.

Así pues podemos decir que tanto la investigación cuantitativa como la cualitativa presentan rasgos, características y limitaciones inherentes a su propia naturaleza. Los diversos paradigmas nos presentan diferentes modos de aproximarnos a la realidad educativa y

ha sido precisamente esta casuística la que ha dado lugar a un debate paradigmático en torno a tres posturas (SABARIEGO, 2004, p. 77).

- Incompatibilidad entre paradigmas que compiten de manera irreconciliable en la investigación.
- Unidad epistemológica de la ciencia, en la que no se acepta la existencia de diversos paradigmas.
- Complementariedad entre paradigmas que, aunque de base ontológica y epistemológica distinta, se apoyan y complementan en el proceso de investigación.

No obstante, numerosos autores defienden la posibilidad de una complementariedad o conjunción de diversos procedimientos. Así, Bartolomé (1992, p. 15-16) indica que "tenemos que reconocer un pluralismo de enfoque en la investigación, el cual es consecuencia de la finalidad de la investigación, de los niveles de identificación entre investigador, investigado e informantes, de los criterios de cientificidad y de las tradiciones disciplinares, ideologías o grupos científicos que la sustenta".

En este sentido, hay que precisar que existen diferentes posturas. En ocasiones, la investigación cuantitativa y la cualitativa se presentan en términos opuestos y de dicotomía. En otros casos se señala la posibilidad de utilizar los distintos enfoques, dado que los procesos educativos pueden entenderse bajo una amplia dimensionalidad. Como dice Husen (1988, p. 589) "los enfoques metodológicos ya los designemos o no como paradigmas, no se hallan forzosamente en conflicto entre sí".

En esta misma línea se manifiesta Anguera (1986) defendiendo, para obtener una mayor riqueza informativa, la complementación entre datos cuantitativos y cualitativos, por ejemplo a través del uso de modelos causales basados en observaciones.

En síntesis es preciso reconocer que la realidad educativa está integrada por elementos diversos y, por ello, puede ser abordada desde diferentes procedimientos de distinto carácter. Así, podemos concluir que en el ámbito de la investigación educativa

hoy en día está aceptada una actitud integradora, en las que las distintas aproximaciones se complementan porque, como afirma Sechrest y Sidani (1995, p. 77) "la buena ciencia se caracteriza por el pluralismo metodológico". Esto creemos que es sumamente importante porque la metodología científica nunca fue una realidad cerrada, sino que, por el contrario, siempre ha sido una realidad abierta tal y como refleja la historia de la ciencia.

3 Métodos de investigación en educación

Una de las cuestiones más controvertidas en la construcción del conocimiento, en nuestro caso el conocimiento de la educación, es la del método o de la metodología de investigación a utilizar para su elaboración.

En su origen el concepto de método venía a significar el camino que se recorre para alcanzar un objetivo o un fin establecido previamente, o el procedimiento que se realiza según un conjunto de normas. En este sentido, método es equiparable a orden, dirección, guía reglamentación, etc. y se opone, por tanto, a azar, desorden, etc. (FERRATER, 1979; ARNAL, DEL RINCÓN y LATORRE, 1992).

El método es definido por Bunge (1979, p. 25) como "el procedimiento para tratar un conjunto de problemas". En esta misma línea Van Dalen y Meyer (1981, p. 42) entienden el método como "una poderosa y útil antorcha que nos puede alumbrar el camino en la búsqueda de nuevos conocimientos".

El Diccionario de la lengua española define de manera general el método como el "modo de obrar o proceder, hábito o costumbre que cada uno tiene y observa" y más específicamente, como "procedimiento que se sigue en las ciencias para hallar la verdad y enseñarla". Para Colás (1992, p. 61) "el método son las distintas formas en las que puede o debe plasmarse en cada caso, la noción general de lo que veníamos llamando método científico".

Como podemos comprobar, en todas estas definiciones de método se encuentran los mismos presupuestos: orden, sistema, camino, fin, propósito, procedimiento, todo lo contrario a desorden, azar, suerte, es decir, comparten unos elementos que se constituyen en esenciales a la hora de entender el concepto de método. Estos elementos son los siguientes:

- Debe existir un fin o propósito al que se pretende llegar y, por consiguiente, conocido. En este sentido, se puede decir que es intencional.
- Debe mantenerse un orden. Este es quizá el elemento mayoritariamente utilizado en las definiciones y, de este modo, se podría entender que sin ese orden no es posible el método o, si se prefiere, no es posible su aplicación.
- Es complejo, ya que está compuesto de múltiples y diferentes elementos que producen diversos órdenes.

Entendemos, por tanto, que uno de los elementos fundamentales del trabajo educativo es el método, porque con toda intervención se pretende alcanzar un determinado resultado. Así, los métodos de investigación están destinados, fundamentalmente, a aumentar y/o profundizar el conocimiento de la realidad, llevando a cabo nuevos descubrimientos, nuevas invenciones o reinterpretando la realidad ya conocida.

Cuando hablamos de los métodos de investigación es fundamental establecer las diferencias entre método, técnica y metodología. "El concepto de metodología significa el estudio del método, la lógica de la investigación, la lógica de los métodos; se refiere al modo de enfocar los problemas y de buscarle respuestas" (SABARIEGO, 2004, p. 79). El método, tal y como dijimos anteriormente, se refiere al camino para alcanzar los fines de la investigación y está definido por su carácter regular, explícito, repetible, racional, ordenado y objetivo para lograrlo. Finalmente, las técnicas se entienden como "los instrumentos, las estrategias y los análisis documentales empleados por los investigadores para la recogida de información" (Del Rincón et al., 1995, p. 35).

De modo más concreto podemos decir que los distintos enfoques o perspectivas de investigación educativa (paradigmas) aportan una diversidad de metodologías y, a su vez, cada una de estas metodologías incluyen distintos métodos o tipos de investigación, con una variedad de técnicas particulares, de carácter más práctico y operativo, que permiten hacer efectivo su desarrollo (SABARIEGO, 2004).

Pero, además de la metodología abierta, el pluralismo metodológico implica también la existencia de diferentes métodos. Parece claro que, en función de los diferentes fines que se fijen y de la naturaleza del objeto a analizar, caben diferentes métodos. En esta línea se sitúa Kerlinger (1979, p.4) cuando nos dice "que no hay un único método científico como tal. Hay muchos métodos que los hombres de ciencia pueden utilizar y de hecho se emplean". Del mismo modo, Travers (1971, p. 16) indica que "se llega al conocimiento científico mediante una variedad de procedimientos y métodos".

Cada método presenta unas posibilidades y limitaciones, dependiendo su uso de la forma de investigar y de las metas que en la investigación se persigan. Además, el pluralismo metodológico nos ofrece la posibilidad de trascender muchos problemas que son inherentes al uso de métodos simples y reducidos.

Ahora bien, describir los distintos métodos de investigación en el ámbito educativo no es una tarea sencilla debido, principalmente, a la diversidad de criterios y categorías clasificatorias. Así, algunas clasificaciones parten de un único criterio mientras otras combinan diversas reglas, por ejemplo, la forma de recogida de datos, los objetivos del método, etc. (VAN DALEN y MEYER, 1981; DE LA ORDEN, 1989; COLÁS, 1992).

En esta línea, conscientes de las múltiples y variadas clasificaciones efectuadas hasta el momento, agrupamos los distintos métodos de investigación en educación en dos grandes bloques. Así, hablamos de métodos de investigación cuantitativos entre los que cabe incluir el método experimental, descriptivo y correlacional y de los métodos de investigación cualitativa, entre los que situamos la investigación etnográfica, la investigación-acción y el estudio de casos.

En términos generales, los métodos de investigación cuantitativos se caracterizan fundamentalmente por el uso de datos numéricos que representan cantidades de aquello que se mide. El método experimental "intenta buscar los fenómenos que se derivan de la manipulación de ciertas condiciones" (TEJEDOR, 1994, p. 263). Un experimento es una modalidad de investigación en la que se manipula una o más variables independientes y en el que se minimizan la influencia de las variables extrañas, con la finalidad de estudiar la relación entre dos o más variables. La persona investigadora, en este caso, para someter a prueba la hipótesis de investigación recurre a la experiencia controlada, al experimento, ya que este aporta a la investigación control y rigor.

Pero, lo que realmente da relevancia a la investigación experimental son sus características, entre las que podemos destacar: el control, la aleatoriedad, la replicación, la flexibilidad, la eficacia, la potencialidad y la comparación.

Por su parte, el método descriptivo pretende describir un fenómeno analizando su estructura y explorando las asociaciones relativamente estables de las características que lo definen. En este sentido, es un método inductivo. Su objetivo fundamental es llegar a conocer las situaciones, costumbres y actitudes predominantes, mediante la descripción de actividades, objetos, procesos y personas utilizando, para ello, técnicas de recogida de datos como la observación o la encuesta. Según Arnal et al. (1992) dentro de la investigación descriptiva podemos englobar los siguientes tipos de estudios: estudios tipo encuesta, estudios de desarrollo y estudios observacionales.

Los métodos correlacionales son contemplados como un puente de unión entre los métodos experimentales y los descriptivos; pretenden descubrir las relaciones entre variables o bien probar las relaciones que intervienen en un fenómeno. Implican el cálculo de un coeficiente de correlación, como medida de la extensión en la que las variables varían conjuntamente. Básicamente se utilizan para efectuar exploraciones iniciales de las relaciones entre variables.

En cuanto a los métodos cualitativos, en general, se caracterizan por la inmersión del investigador/a en el marco de investigación y por los esfuerzos que éste/a hace para descubrir el significado y el significante que el fenómeno social tiene para las personas.

La investigación etnográfica es un "tipo de investigación que se realiza en un ámbito relativamente pequeño, homogéneo en sus características poblacionales y limitado geográficamente, que emplea como técnica fundamental la observación y, en concreto, la observación participativa, y que tiene como objetivo describir, interpretar y explicar la cultura y la estructura social de la población a estudiar" (Porto, 1995, p. 106).

La investigación-acción tiene como objeto mejorar la educación mediante su cambio y lograr un aprendizaje a través de éste. Su finalidad no es la acumulación de conocimientos sobre la enseñanza o la comprensión de la realidad educativa, sino aportar información que guíe la toma de decisiones y los procesos de cambio para la mejora de la misma. Para ello utiliza un procedimiento de investigación en espiral (empleo de etapas o ciclos sucesivos: planificación/acción/observación/reflexión), una búsqueda rigurosa y sistemática del conocimiento de la educación y mejora de la práctica educativa basada en un proceso de autorreflexión de los agentes sobre sus propias acciones.

El estudio de casos es un estudio intensivo, longitudinal e ideográfico que representa una alternativa a los estudios de carácter nomotético. Sus rasgos característicos lo convierten en un método especialmente indicado en el ámbito educativo, en el que el investigador ha de enfrentarse al estudio de una situación no estructurada ni sistemática (PÉREZ JUSTE, 1994). En términos generales, podemos decir que este método implica un proceso de indagación caracterizado por el examen detallado, comprehensivo, sistemático y en profundidad del caso objeto de estudio.

4 El proceso de investigación en educación

Para que la investigación educativa podamos considerarla como tal, debemos recurrir al método científico consistente en una secuencia de pasos aceptados y adoptados por la comunidad científica o como dice McMillan Y Schumacher (2005, p. 16) "en una secuencia orientativa que se va modulando en función del desarrollo de la misma". Son varias las propuestas realizadas por diferentes autores en relación con las fases a seguir en el proceso de investigación. En líneas generales, todas las propuestas coinciden en los puntos básicos, aunque se pueden constatar la existencia de diferencias. En general, podemos diferenciar cinco grandes fases en el proceso de investigación que se concretan, a su vez, en una serie de etapas: clarificación e identificación del problema; planificación de la investigación; planificación de la recogida de datos; organización y procesamiento de los datos y difusión de los resultados.

FIGURA 1 – Fases del proceso de investigación educativa

PRIMERA FASE

Clarificación e Identificación del Problema

Delimitación del tema

Formulación del problema

Revisión de fuentes bibliográficas

SEGUNDA FASE

Planificación de la Investigación

Formulación de objetivos e hipótesis

Definición y categorización de las variables

Elección del método y del diseño

Población y Muestra

TERCERA FASE

Planificación de la recogida de datos

Selección del instrumento de recogida de datos

CUARTA FASE

Organización y Procesamiento de los datos

Análisis de los datos

Resultados y Conclusiones

QUINTA FASE

Difusión de los Resultados

Informe de Investigación

Fuente: Elaboración propia

4.1 Primera Fase: Clarificación e identificación del problema

Esta etapa abarca la identificación del problema y del conocimiento relacionado con el mismo a través de la revisión de fuentes bibliográficas con el fin de enmarcarlo teórica y empíricamente.

4.1.1 Delimitación del tema

El punto de partida de toda investigación científica es el interés en un tema o en un área temática amplia. Booth et al. (2001) definen el tema o la idea inicial de investigación como aquella cuestión o asunto que se va a estudiar, con interés suficiente para sustentar investigaciones que contribuyan a hacer progresar la comprensión del mismo. Existe uma gran variedad de fuentes que pueden generar ideas de investigación, por ejemplo, experiencias individuales, materiales escritos, materiales audiovisuales, conversaciones personales, observaciones de hechos, etc.

4.1.2 Formulación del problema

Una vez selecionado el tema, y para poder continuar con la investigación, hay que precisar la idea de investigación. Dicho processo se denomina identificación o planteamiento del problema. El problema de investigación es una pregunta para la que no se tiene respuesta. Puede surgir por una laguna en el conocimiento, por existencia de contradicciones em investigaciones anteriores o bien porque existe un vacío o laguna en los resultados de otras investigaciones. Un problema se caracteriza por ser resoluble, relevante, factible, claro y preciso.

4.1.3 Revisión de Fuentes bibliográficas

Tras delimitar el tema objeto de estudio y formular el problema de investigación, el paso siguiente consiste en realizar una revisión de la literatura sobre el tema. La revisión documental permite

interpretar con mayor fundamento el significado de los resultados y evita descubrir cosas ya descubiertas por otros. Proporciona también la perspectiva o el marco de referencia conceptual e indicaciones y sugerencias para plantear el enfoque, el método o las técnicas de recogida de información (Latorre et al., 2003).

4.2 Segunda Fase: Planificación de la Investigación

Esta fase supone la formulación de los objetivos, las hipótesis, la definición y la categorización de las variables, así como la elección del método, el diseño y la población y la muestra.

4.2.1 Formulación de objetivos e hipótesis

Los objetivos de la investigación tienen la finalidad de señalar lo que se pretende y a lo que se aspira alcanzar en la investigación.

Después de haberse preguntado qué investigar y buscando la determinación del problema se deben formular las hipótesis de investigación. Las hipótesis científicas son, en general, suposiciones. Desde este punto de vista son enunciados teóricos supuestos, no verificados pero probables, referentes a variables o a la relación entre variables.

4.2.2 Definición y categorización de las variables

Una variable es una característica o atributo que puede tomar diferentes valores o modalidades.

Las variables presentan, tomadas separadamente, dos características fundamentales: ser características observables de algo y ser susceptibles de cambio o variación con relación al mismo o diferentes objetos.

4.2.3 Elección del Método

Una vez delimitado el problema de investigación, formuladas las hipótesis, y definidas las variables, la persona investigadora debe

seleccionar el método que mejor se adecúe y responda a la pregunta de investigación. El método es el conjunto de procedimientos que permiten abordar un problema de investigación con el fin de lograr unos objetivos determinados, es decir, sirve de instrumento para alcanzar los fines de la investigación.

4.2.4 Elección del Diseño

Una vez selecionado el método más adecuado para la investigación hay que selecionar el diseño de la investigación y aplicarlo al contexto particular del estudio. El diseño es el plan o estrategia a seguir para obtener la información que se desea, para dar respuesta al problema planteado, cumplir los objetivos del estúdio y someter a prueba las hipótesis. Cada uno de los métodos se concreta en diseños con características propias. El diseño que se utilice debe ser apropiado a la investigación y el investigador/a debe siempre buscar el diseño más simple y económico que le ayude a responder a su problema de investigación.

4.2.5 Población y Muestra

La población se refiere al conjunto de todos los individuos en los que se desea estudiar un fenómeno. La muestra es el subconjunto de individuos extraídos de la población que se selecciona a través de alguna técnica de muestreo. Para que se puedan generalizar a la población los resultados obtenidos en la muestra, ésta ha de ser representativa y debe tener un tamaño suficiente para garantizar esa representatividad. El procedimiento para seleccionar la muestra de individuos sobre los que se van a recoger los datos se denomina muestreo. Podemos clasificar los principales procedimientos de muestreo en dos: muestro probabilístico, aquel que selecciona la muestra al azar de modo que todos los individuos de la población tienen las mismas probabilidades de entrar a formar parte de ella, y muestreo no probabilístico, aquel en el que la selección de los

individuos de la muestra no depende de la probabilidad, sino que se ajusta a otros criterios relacionados con las características de la investigación o de quien la realiza.

4.3 Tercera Fase: Planificación de la recogida de datos

Una vez seleccionada la muestra, el siguiente paso es la planificación de la recogida de datos y la selección de las técnicas de obtención de la información más adecuadas al problema objeto de estudio.

4.3.1 Selección del instrumento de recogida de datos

"Los instrumentos son médios reales, con entidad propia, que las investigadoras e investigadores elaboran con el propósito de registrar información y o medir características de los sujetos" (SABARIEGO, 2004, p.150). Disponemos de una gran variedad de instrumentos tanto cuantitativos (cuestionarios, observación estructurada, escalas, registros...) como cualitativos (entrevista, observación participacion...) y en un mismo estudio podemos utilizar los dos tipos de instrumentos. La persona que investiga puede selecionar los instrumentos entre los ya existentes o bien elaborar los suyos propios. Al margen del tipo de instrumento que utilicemos, todos deben reunir dos requisitos esenciales, ser fiables y ser válidos.

4.4 Cuarta Fase: Organización y procesamiento de los datos

Esta fase abarca el análisis de los datos y la presentación de los resultados y conclusiones.

4.4.1 Análisis de los datos

El propósito fundamental de la fase de análisis de datos consiste en dar sentido a la información obtenida, tratándola y organizándola para poder explicar, predecir e interpretar el fenómeno objeto de estudio y dar respuesta al problema planteado, es decir, ayudar a dar sentido y a contrastar empíricamente las hipótesis de trabajo.

En función de la información obtenida podemos distinguir dos tipos de análisis, el cuantitativo y el cualitativo. En el primero se suelen aplicar métodos estadísticos para analizar datos numéricos, expresar las leyes generales que rigen los fenómenos educativos, decidir si las hipótesis se confirman o se rechazan y llegar a una generalización de los resultados. Para todo ello se utiliza la estadística descriptiva y la estadística inferencial.

Desde el enfoque cualitativo, el análisis se efectúa sobre datos de una naturaleza distinta; los datos cualitativos son textos procedentes de entrevistas o sesiones de observación y vienen expresados en un lenguaje natural.

A diferencia del análisis cuantitativo el cualitativo transcurre simultáneamente a la obtención de la información y consiste en un procedimiento abierto y flexible para la clasificación de los datos de acuerdo con unidades básicas de significado a fin de resumirlos y tabularlos.

4.4.2 Resultados y Conclusiones

Tras el análisis de la información recogida los resultados obtenidos deberán exponerse de la forma más completa y precisa en tablas, cuadros, diagramas o cualquier otro procedimiento gráfico generado por el análisis realizado. Junto a los resultados pueden incluirse las conclusiones de la investigación, en las que se recoge una interpretación no técnica de los resultados, es decir, en este apartado el investigador o investigadora explica el significado

que tienen los resultados respeto de los objetivos y las hipótesis suscitadas e interpreta los fenómenos y procesos observados desde determinados marcos teóricos y las coincidencias o discrepancias respeto a estudios similares. También se pueden incluir en las conclusiones interrogantes o nuevas y futuras líneas de investigación.

4.5 Quinta Fase: Difusión de los resultados

El proceso de investigación concluye con la difusión de los resultados obtenidos a través de la redacción de un informe (normalmente escrito) en el que se transmite lo realizado y las conclusiones alcanzadas.

4.5.1 Informe de investigación

La redacción del informe reviste gran importancia en cualquier trabajo de investigación. En esta etapa el/a autor/a informa a la comunidade científica lo que ha hecho y como ha llevado a cabo su trabajo y, al mismo tempo, da la oportunidad a los miembros de la comunidad científica de criticar y debatir tanto los resultados como los procedimientos utilizados en su obtención, y también, la posibilidad de poder replicar empíricamente el trabajo presentado. Habitualmente en un informe de investigación se recogen los siguientes apartados: título, autor/a, filiación, resumen o abstract, la introducción, el método, los resultados, discusión y conclusiones, referencias bibliográficas, anexos y apéndices.

Referencias

ANGUERA, Mª. T. La investigación cualitativa. **Educar**, 10, 23-10, 1986.

ARNAL, J.; DEL RINCÓN, D.; LATORRE, A. **Investigación educativa. Metodologías de investigación educativa.** Barcelona: Labor, 1992.

ARNAL, J.; RINCON, D.; LA TORRE, A. **Investigación educativa. Fundamentos y metodologia**. Barcelona: Labor, 1992.

BARTOLOMÉ PINA, M. Investigación cualitativa en educación, comprender o transformar. **Revista de Investigación Educativa**, 20 (2), 7-36, 1992.

BARTOLOMÉ PINA, M. La pedagogia experimental. En: SANVISENS, A. (Ed.) **Introducción a la investigación pedagógica** (2ª ed.). Barcelona: Barcanova, 1984. p. 381-403.

BARTOLOMÉ PINA, M. **Metodología qualitativa orientada cap al canvi i la presa de decisions**. Temes universitaris bàsics, Psicopedagogia. Barcelona: Edicions de la Universitat Oberta de Catalunya, nº 96, 1987.

BOOTH, W.; COLOMB, G.; WILIAMS, J.M. **Como convertirse en un hábil investigador**. Barcelona: Editorial Gedisa, 2001.

BUNGE, M. **La investigación científica. Su estrategia y su filosofía**. Barcelona: Ariel, 1979.

CAJIDE VAL, J. **Proyecto Docente e Investigador de Pedagogía Experimental**. Santiago de Compostela: Universidad de Santiago de Compostela, 1993.

COLÁS BRAVO, Mª. P. Los métodos de investigación en educación. En: COLÁS, Mª P.; BUENDÍA, L. (Eds.) **Investigación Educativa**. Sevilla: Alfar, 1992. p. 43-67.

DE LA ORDEN, A. Investigación cuantitativa y medida en educación. **Bordón**, 41(2), 217-235, 1989.

DE MIGUEL, M. Paradigmas de la investigación educativa española. En: Dendaluce, I. (Ed.), **Aspectos metodológicos de la investigación educativa** Madrid: Narcea, 1988, p. 60-77.

DEL RINCÓN, D.; ARNAL, J.; LATORRE, A.; SANS, A. **Técnicas de investigación en ciencias sociales**. Madrid: Dykinson, 1995.

DENZIN, N.K.; LINCOLN, Y.S (Eds.) **Handbook of qualitative research**. London: Sage Publications, 1994.

ESCUDERO, T. **Proyecto Docente e Investigador**. Investigación evaluativa en el Instituto de Ciencias de la Educación. Zaragoza: Universidad de Zaragoza, 1996.

FERRATER, J. **Diccionario de filosofia**. Madrid: Alianza Editorial, 1979.

GUBA. E.G.; LINCOLN, Y.S. Competing paradigms in qualitative research. En: N. K. DENZIN, N.K.; LINCOLN, Y.S. (Eds.) **Handbook of qualitative research.** London: Sage Publication, 1994. p. 105-117.

HERNÁNDEZ PINA, F. **Bases metodológicas de la investigación educativa**. Barcelona: PPU, 1995.

HUSEN, T. Paradigmas de la investigación en educación: un informe del estado de la cuestión. En: Dendaluce, I. (Ed.) **Aspectos metodológicos de la investigación educativa**. Madrid: Narcea, 1988. p. 46-59.

KERLINGER, F. N. **Investigación del comportamiento. Técnicas y metodologia** (2ª ed.). México: Interamericana, 1979.

KUHN, T.S. **La estructura de las revoluciones científicas**. México: Fondo de Cultura Económica, 1962.

LATORRE, A.; DEL RINCÓN, D.; ARNAL, J. **Bases metodológicas de la investigación educativa**. Barcelona: Hurtado Ediciones, 1996.

LATORRE, A.; DEL RINCÓN, D.; ARNAL, J. **Bases metodológicas de la investigación educativa**. Barcelona: Ediciones Experiencia, 2003.

LINCOLN, Y.S. y GUBA, E.G. **Naturalistic Inquiry**. Beverly Hills: Sage, 1985.

MCMILLAN, J.H. y SCHUMACHER, S**. Investigación educativa**. Madrid: Pearson, 2005.

PERÉZ JUSTE, R. El estudio de casos. Diseño de caso único. En: GARCÍA HOZ, V. (Dir.) **Problemas y métodos de investigación em educación personalizada**. Madrid: Rialp, 1994. p. 475-509.

PÉREZ SERRANO, G. **Investigación cualitativa: retos e interrogantes. I Métodos. II Técnicas y Análisis de Datos**. Madrid: La Muralla, 1994.

PORTO, A. **Proyecto Docente de Pedagogía Experimental**. Santiago de Compostela: Universidad de Santiago de Compostela, 1995.

SABARIEGO, M. El proceso de investigación (Parte 2). En: BISQUERRA, R. (Coord.) **Metodología de la Investigación Educativa.** Madrid: La Muralla, 2004. p. 127-163.

SABARIEGO, M. La Investigación educativa: génesis, evolución y características. En: BISQUERRA, R. (Coord.) **Metodología de la Investigación Educativa.** Madrid: La Muralla, 2004. p. 51-87.

SABARIEGO, M. y BISQUERRA, R. Fundamentos metodológicos de la Investigación Educativa. En: BISQUERRA, R. (Coord.) **Metodología de la Investigación Educativa.** Madrid: La Muralla, 2004. p. 19-49.

SANDÍN, M.P. **Investigación cualitativa en educación. Fundamentos y tradiciones**. Madrid: McGraw-Hill, 2003.

SECHREST, L.; SIDANI, S. Quantitative na qualitative methods: Is there na alternative?. **Evaluation na Program Planning**, 18 (1), 77-87, 1995.

TEJEDOR, F. J. La experimentacion como método de investigación. En: GARCÍA HOZ, V.(Dir.) **Problemas y métodos de investigación en educación personalizada.** Madrid: Rialp, 1994. p. 256-280.

TOJAR, J.C. **Investigacion cualitativa: comprender y actuar**. Madrid: La Muralla, 2006.

TRAVERS, R.M. **Introducción a la investigación educacional**. Buenos Aires: Paidós, 1971.

VAN DALEN, D. E.; MEYER, W. Jh. Manual de técnicas de investigación educacional. Buenos Aires: Paidós, 1981.

PESQUISA HISTÓRICA: UMA EXPERIÊNCIA EM ATO

Raimunda Alves Moreira de Assis[1]

Ao aceitar o convite para participar desse trabalho coletivo que tem como objetivo registrar as experiências vivenciadas por um grupo de doutorandas sobre os seus percursos formativos enquanto pesquisadoras, procurei acolher a proposta como um grande desafio a ser explorado e optei por traçar o caminho metodológico, que trilhei, com destaque para os métodos e as técnicas de investigação científica.

Considero um trabalho relevante porque ele poderá oferecer contribuições significativas para os jovens pesquisadores que estão iniciando as suas primeiras experiências no caminho investigativo, já que retratam casos concretos vividos por outros pesquisadores. Além do mais, os estudos apresentam subsídios para a escolha do campo de estudo, formulação da questão de pesquisa e elaboração dos objetivos, bem como a opção por um itinerário metodológico, ficando claro que o método não se constitui em uma camisa de força e que a sua escolha dependerá das características do objeto de estudo.

É com este intento que pretendo relatar a minha experiência no campo da pesquisa histórica e, assim, contribuir para o aprofundamento das discussões que serão travadas aqui, bem como motivar os jovens pesquisadores a desenvolverem estudos na área da História da Educação e, particularmente, na História da Educação Regional.

De modo a atender às intenções apresentadas anteriormente, organizei este texto em três partes. No primeiro, discutirei a

1 Professora na Universidade Estadual de Santa Cruz – UESC.
E-mail assisraimunda @hotmail.com

importância de se pesquisar e estudar História da Educação nos cursos de formação de professores. Em seguida, comentarei brevemente sobre o conceito que atribuímos às palavras historiografia e fonte na pesquisa histórica em razão dos vários sentidos que estes termos assumem. E, por último, descrevo a vivência empírica com a pesquisa realizada no doutoramento a partir do método da pesquisa histórico-documental. A expectativa é de que os relatos apresentados possam servir de parâmetro para os novos pesquisadores que desejam caminhar na área da pesquisa histórica documental no campo da educação.

1 Por que estudar história da educação nos cursos de formação de professores?

Após uma pesquisa exploratória sobre a temática da história da educação no Município de Itabuna-BA, com a finalidade de identificar as produções existentes para organizar as informações e promover a evolução da pesquisa, percebi a inexistência de estudos sistematizados sobre este campo do conhecimento. Daí, então, comecei a refletir: como um trabalho na linha da história da educação poderia ser importante para ampliar o conhecimento dos professores na direção da sua formação, sendo vistos enquanto sujeitos produtores da história?

A constatação desta realidade causou-me um grande conflito, passando a ser uma forte motivação para realização do estudo. E a partir das leituras e experiências empíricas, fui percebendo o quanto seria importante um trabalho sobre esta temática para auxiliar os estudantes e professores nos seus estudos, de modo a terem a compreensão da importância de se conhecer o passado e apreender as mudanças que aconteceram e acontecem na educação até os dias atuais.

O anúncio dessas preocupações também é aludido pelo autor português Antonio Nóvoa, quando declara que a história nos ajuda a refletir sobre o processo educacional e cabe ao educador

estudá-la para perceber que o passado deve ser compreendido como representação de construções humanas e, a partir destas análises, compreender o futuro (NÓVOA, 2005). O mesmo autor ainda aponta a história da educação como uma das disciplinas que pode ser considerada fundadora das ciências da Educação, pois na sua origem ela traz consigo a "preocupação com a educação enquanto ação humana intencional baseada em princípios científicos" (NOVOA apud FAVARO, 2011, p. 1).

Pesquisadores do campo da História da Educação, como Stephanou e Bastos (2009) Gatti (2008), Saviani (2007), Nóvoa (1997) e muitos outros, defendem o estudo da história da educação nos cursos de formação como possibilidade de ampliação no processo de conhecimento. Eles afirmam que esse estudo permite ampliar o olhar reflexivo sobre a origem dos discursos historiográficos na educação em cada período histórico a partir das suas múltiplas manifestações. Logo, devemos compreender que para estudar o passado histórico é preciso analisar os vestígios deixados em um espaço-tempo, em cada momento histórico, considerando-se a sua relação dialética com a sociedade, com a cultura, enfim, com o homem. Em suma, a educação não tem um fim em si mesma, ela atende os interesses de uma dada sociedade a partir de suas visões de homem e de mundo de um determinado período histórico, numa relação entre fatos passados e presentes, "não como uma investigação do passado em si, mas de indícios a partir dos quais o historiador interpreta o passado" (ABBUD, 2008 p.6).

Apoiando-me em Nóvoa (2009), busquei resposta para o questionamento levantado inicialmente a respeito da importância de estudar história da educação nos cursos de formação de professores. O autor aponta quatro premissas que dão sustentação a nossa análise. Na primeira, ele aponta que é para cultivar um saudável ceticismo. Ao elucidar que o campo da educação convive com o mundo das "novidades" (novos métodos, reformas, tecnologias etc.), ou seja, há uma busca pelo novo, mas tudo continua no mesmo. A segunda proposição é a questão da lógica das identidades múltiplas; o autor

defende que a história da educação deve ser estudada porque, se de um lado, tem-se o processo de globalização que propicia uma desenraizada movimentação de ideias e conceitos, do outro se defende as identidades locais e regionais de variadas naturezas. Diante deste "aparente" antagonismo, cabe ao educador perceber esta lógica das "múltiplas identidades" e intermediar o trabalho educativo, elucidando os processos formativos. Em outras palavras, o educador deve possuir um conhecimento que possibilite ter atitudes críticas e reflexivas sobre o processo de construção de uma dada realidade histórica.

Outra premissa apresentada pelo autor é a de que se estuda a história da educação para pensar os indivíduos como produtores de história. Ele aponta "que somos criadores, e não apenas criaturas, da história" (NÓVOA, 2009, p.11) e que a reflexão histórica não serve somente para descrever o passado, mas também para nos fazer refletir sobre um patrimônio cultural de projetos e de experiências de forma criteriosa. E, por fim, elucida que a história da educação é para explicar que não há mudanças sem história e que a todo momento estamos diante de experiências que se ampliam, produzindo memória histórica a partir de uma compreensão dos fenômenos educativos.

Além do que já foi apontado, parece-me relevante outra constatação de Saviani (2007), quando expõe que é importante estudar história da educação pela necessidade de relacioná-la com as políticas educacionais. Argumenta que

> a história da educação, enquanto repositório sistemático e intencional da memória educacional será uma referência indispensável na formulação da política educacional que se queira propor de forma consistente, em especial nos momentos marcados por intentos de reformas educativas (SAVIANI, 2001 apud GATTI Jr 2008, p. 228).

Trata-se, portanto, de entender que a obtenção dos conhecimentos históricos permitirá uma melhor articulação na formulação das políticas públicas educacionais. E foi nesta direção que

arrisquei desenvolver o estudo sobre a reconstituição da trajetória histórica da educação no Município de Itabuna, no período entre 1906 a 1945. Assim, amparada nas afirmações anteriores, foi possível compreender a pertinência do nosso estudo e destacar o quanto estas análises são importantes para que não se perca de vista a construção do processo histórico, e mais: que se busque pensar a formação docente analisando os variados pontos de vista e reflexões que constituem fundamentos para o processo de elaboração da historiografia da educação brasileira com a apreensão de que são os homens quem fazem a história.

2 Historiografia da educação e as fontes históricas

Historiografia é uma palavra que se apresenta com várias conotações entre os historiógrafos e, no decorrer do seu processo histórico, o vocábulo foi assumindo diferentes conceitos e comportamentos distintos. Para compreender estas variações de significado, os estudos de Lombardi (2004) foram fundamentais, quando esclarecem que o termo foi criado para solucionar a ambiguidade atribuída à palavra História.

Lombardi (2004) firma que o termo historiografia é usado para designar o conhecimento histórico produzido. Acrescenta, ainda, que etimologicamente a palavra resulta da composição de dois termos: graphia e história, significando, na língua portuguesa, escrita da história (LOMBARDI, 2004, p.152). Vale ressaltar que, ainda hoje, o termo se apresenta de forma ambígua e isso decorre, sobretudo, das opções teórico-metodológicas dos pesquisadores.

No Brasil, podemos destacar estudiosos importantes, dessa área, que expõem diferentes enfoques na construção da historiografia educacional, a exemplo de Warde (1990), Lombardi (2004), Saviani (2000), Clarice Nunes (1995), Vidal e Faria Filho (2003), Sanfelice (2004), dentre outros. Os autores, em geral, apresentam posicionamentos teóricos definidos e perspectivas epistemológicas

distintas nos seus estudos. Contudo, há um respeito mútuo, porque o que os une é o desejo de promover o desenvolvimento dos estudos no campo da historiografia educacional brasileira, acatando as opções teórico-metodológicas de cada pesquisador.

2.1 As fontes históricas

É importante observar que a palavra fonte apresenta vários significados. Segundo Saviani (2007), um deles denota aquilo que origina ou produz, ou seja, a nascente, o miradouro, o lugar onde brota a mina. Por outro lado, tem o sentido de base, ponto de apoio, de informações. Além disso, podemos compreender a palavra fonte como um sistema coeso de conhecimentos que se "liga a um repositório abundante de elementos que atendem a determinada necessidade" (SAVIANI, 2007, p. 28). No campo da história, o termo é aplicado com sentido analógico, ou seja, como ponto de apoio para construção do objeto histórico. Tal raciocínio deixa claro que as fontes são produtos históricos, construídas pela ação humana. Confirmando este entendimento, Lombardi afirma que

> as fontes resultam da ação histórica do homem e, mesmo que não tenham sido produzidas com a intencionalidade de registrar a sua vida e o seu mundo, acabam testemunhando o mundo dos homens em suas relações com outros homens e com o mundo circundante, a natureza, de forma que produza e reproduza as condições de existência e de vida (LOMBARDI, 2004, p.155).

De acordo com este pressuposto, entendemos que as fontes da História são construídas pela ação dos homens que nascem enquanto testemunhos dos atos históricos produzidos pela humanidade. Nesta direção, ao iniciar a pesquisa exploratória dos documentos, todas as fontes que encontramos nas suas mais diferentes formas de registro, se constituíram em documentos.

Foi com este fundamento que elaboramos a compreensão de que os documentos não falam por si só. As informações são mediadas pelo pesquisador que, na sua postura investigativa, imprime o seu ser; a sua forma de ler o mundo. E com esta atitude de busca, de desvendar dados, de procurar explicações para o não explicado, relatarei o meu processo investigativo dentro da linha da pesquisa histórica enquanto política pública.

3 A pesquisa histórica documental: o relato de uma experiência

Vale a pena registrar que o meu olhar para a pesquisa, na perspectiva histórico/documental, teve início no Mestrado em Educação, UESC/UFBA, no ano 2000, por sugestão da professora Alda Pepe, na época, Coordenadora do Programa de Pós-Graduação, estabelecido para promover a formação dos docentes do quadro da Universidade Estadual de Santa Cruz (UESC).

Cursar o mestrado, naquele momento, significava entrar no mundo da pesquisa institucional, algo que ainda não era tão comum na minha prática docente. Inicialmente, muitas foram as inquietações sobre a falta de tempo; carga de trabalho duplicada; recursos financeiros, viagens e outros. Estas questões se juntavam a outras de cunho teórico-metodológico, ligadas ao projeto, até então embrionário e que precisava ser construído e se desenvolver.

Nessa direção, em uma das conversas com a coordenadora do curso, ela propôs o desafio de realizar um estudo sobre a história da educação. Embora percebesse a importância da proposta, estava certa dos dilemas e dificuldades a serem enfrentados. De fato, a partir daí foram muitas as dúvidas e questões a encarar. A primeira delas relacionava-se aos próprios desafios de qualquer pesquisa científica, além do medo próprio e das incertezas de todo pesquisador iniciante, que, em geral, expressa as suas angústias ao atentar para as questões básicas de qualquer pesquisa, como por

exemplo: por onde começar? Qual o caminho a seguir? Quais as fontes? Após essas e outras incertezas, realizei uma longa conversa com a minha futura orientadora, Professora Dra. Marli Geralda, e definimos, provisoriamente, o objetivo de estudo com as questões basilares: pesquisar o Quê? Quem? Onde? Quando? Como? Por quê? E, a partir daí, elaboramos um roteiro de estudo para começar o desenvolvimento do trabalho.

Definido o campo de pesquisa, o primeiro passo foi realizar o levantamento das fontes de informações existentes para servir de ponto de apoio para a construção do objeto de estudo cuja decisão foi realizar a análise dos documentos por compreendê-los como produto histórico derivado das ações humanas e que podem revelar as suas ideias, opiniões. Em outras palavras, noticiam as formas de atuar e viver de um povo, construídas nas suas múltiplas relações e expressas nas mais diferentes formas de registros, e que foram se formulando e guardadas em um determinado momento histórico (SAVIANI, 2007). Daí, eu passei a visitar os variados espaços públicos e privados, como as escolas, igrejas, bibliotecas, residências e prefeitura, além de pessoas da comunidade que poderiam dispor de documentos para complementar a investigação. No início das investidas não obtive o sucesso esperado, mas a busca persistia. E, desta feita, visitei a Câmara de Vereadores e o Arquivo Público Municipal de Itabuna (APMI) e, finalmente, se consolidava a possibilidade de realização da pesquisa pela quantidade significativa de documentos, de naturezas diversas, existentes neste espaço público.

Decerto, o Arquivo Público Municipal de Itabuna (APMI) se constituiu no principal local de pesquisa por abrigar uma coleção de fontes primárias importantes. Esta coleção abrigava uma diversidade extraordinária de documentos, principalmente as fontes escritas, que passaram a dar mais clareza para o entendimento do registro dos acontecimentos históricos no período em estudo.

Após os primeiros procedimentos de aproximação com este espaço, realizei contato formal com a Diretoria para obter informa-

ções sobre os procedimentos de funcionamento; horários de visitas; contatos com os funcionários, procedimentos técnicos etc. Desse modo, passei a frequentar o Arquivo e a realizar as atividades de seleção dos documentos. Inicialmente, fiz a leitura dos documentos para que fosse possível escolher aqueles que apresentavam dados importantes para a investigação.

Logo em seguida, iniciei o desenvolvimento do trabalho analítico, utilizando, como fonte principal, os documentos dos livros de Atas do Conselho Municipal, organizados sequencialmente por ano, além do Jornal Oficial do Município e de outros impressos de circulação local. No total, consultamos um conjunto com mais de 20 tipos de fontes, distribuídos em uma média de 1.100 documentos manuscritos, impressos e iconográficos. Destaquei, principalmente, os jornais oficiais, os livros de registro de atas, decretos, leis, regulamentos, correspondência pública, fotografias e outros. Esta pré-análise foi importante para gerenciar o tempo disponível para a pesquisa e identificação do material recolhido (ASSIS, 2006).

A coleta de dados no Arquivo Público de Itabuna e em outros espaços privados teve um tempo médio de 11 a 12 meses. As tarefas eram realizadas pela pesquisadora e por uma bolsista, Luciana Lavigne. Juntas, diariamente, desenvolvíamos leituras, de forma prudente e criteriosa, com a intenção de exercitar a compreensão sobre as possibilidades de usar os distintos tipos de fonte encontrados para realizar o trabalho.

Ao selecionar as informações, fazia-se a transcrição literal de todos os subsídios indispensáveis para o desenvolvimento da pesquisa, tendo em mente que a construção da sociedade é resultado das ações e decisões humanas, e que cada um de nós participa de alguma forma dessa construção. E com esta compreensão buscavam os fatos relativos à vida cotidiana: fatores políticos, econômicos, sociais, culturais, ideológicos e educacionais, sempre procurando estabelecer a relação e a repercussão dos acontecimentos na própria história.

Para a produção do texto, as informações receberam um tratamento com enfoques quantitativo e qualitativo. Os dados quantitativos foram

analisados e organizados sob a forma de gráficos. A análise qualitativa foi embasada nos discursos presentes nos documentos, levando em conta que o ser humano não é passivo, que o estudo da experiência humana deve ser feito entendendo que as pessoas interagem, interpretam e constroem sentidos para o mundo em que vivem continuamente. Dessa forma, a análise de conteúdo surge como uma técnica mais elaborada da observação documental, sendo utilizada como meio para estudar as comunicações entre os homens. Em outras palavras, recorremos ao conteúdo das mensagens presentes nos documentos, fundamentadas nos pressupostos de uma concepção crítica e dinâmica da linguagem que, por sua vez, é compreendida como forma de expressão de representações sociais historicamente constituídas acerca da realidade social vivida por determinado grupo e expressas nos documentos produzidos (FRANCO; 2003; BRAVO, 2007; MINAYO, 2007).

De acordo com este entendimento, os documentos foram analisados minuciosamente, buscando interpretar o conteúdo das mensagens e dar respostas à problemática que motivou a pesquisa. Após esses procedimentos técnicos e sistemáticos da investigação, considerando-se os objetivos, procurei organizar e analisar os dados a partir da definição de unidades temáticas, denominadas de aspectos da infra-estrutura da cidade; aspectos socioculturais e aspectos econômicos, organizados em grandes categorias, a saber: Conjuntura Política Brasileira e a Educação Escolar: 1930/1945; Movimento Renovador na Educação e o Pensamento Educacional no Município de Itabuna; A Educação no Município de Itabuna: 1930/1945; A Organização do Ensino em Itabuna e Aspectos da Cultura Escolar.

As categorias anteriormente elencadas se subdividiram de acordo com outros elementos singulares da investigação que, aos poucos, foram se constituindo num corpo sólido de informações, permitindo que o fio condutor da análise de dados seguisse uma perspectiva compreensiva, hermenêutica; na linha do que assinala Diniz (2008, p. 57), "tentando desvendar o conteúdo latente, iluminado pela teoria". O resultado deste trabalho foi a produção da tese que reconstituiu a trajetória histórica da educação do município de Itabuna.

Para finalizar, considerei interessante destacar a importância e os limites que uma pesquisa de natureza histórico documental impõe aos pesquisadores. No caso específico do município de Itabuna, o valor do trabalho reside no fato de ser o primeiro a ser desenvolvido de forma sistemática no campo da educação. Ao lado disso, emerge o meu sentimento de alegria por ser a primeira pesquisadora a "garimpar" fontes primárias sobre parte da História da Educação do Município de Itabuna, dando início à produção da historiografia educacional na Região. Como desvantagem, destaco as parcas condições que são oferecidas para guarda dos documentos nos variados espaços, muitas vezes armazenados de forma inadequada e desorganizada, amontoados dentro de caixas, fato que dificulta, ainda mais, o acesso, a conservação e acelera seu desaparecimento.

Considerações finais

Foram constantes as preocupações e os desafios quando nos propusemos a pesquisar. As indagações como <u>o para quê, para quem e como pesquisamos</u> aumentavam cada vez mais, transformando a vida do pesquisador iniciante em um verdadeiro pesadelo. Os principais comentários que ouvia dos colegas mais adiantados eram sobre as renúncias diárias da convivência com amigos, família, lazer e outras. Tudo isso em razão da sobrecarga de estudos para atender às demandas de um curso de pós-graduação marcado pela exigência de publicações e pelos prazos a serem cumpridos.

Outros desafios ocorreram, sendo o mais importante a tentativa de responder o porquê da escolha do tema e para que estudar história da educação nos cursos de formação de professores. Da incessante conversa com os autores, compreende-se que a educação tem por objetivo formar cidadãos conscientes. E, portanto, o estudo crítico da história é sem dúvida um dos elementos essenciais na formação do cidadão com capacidade de participar conscientemente da transformação da sociedade e do mundo em que vive.

Ainda sob esse ponto de vista, estou convencida da importância da temática, da contribuição que o resultado do estudo trará para a comunidade acadêmica e para os estudantes sobre a política educacional implementada no Município de Itabuna no período analisado.

O que se pode concluir, a partir da experiência de realizar uma pesquisa no campo da história da educação, é que essa atividade se constituiu num verdadeiro ato de "caça ao tesouro", cercado pelas múltiplas incertezas sobre qual a melhor trilha a seguir. Todavia, o desejo de construir o original, o inédito, nos motivou a continuar na luta para ultrapassar as barreiras encontradas no percurso e descobrir outras passagens que possibilitassem a efetivação do objetivo almejado. Nesse sentido, mantive-me firme na tarefa de pesquisar, de me constituir autora de um movimento permanente da construção do vir a ser da historiografia da educação do Município de Itabuna-BA, até então inexistente.

REFERÊNCIAS

ASSIS, R.A. M. de. **A educação em Itabuna**: um estudo de organização escolar: 1906-1930. Ilhéus, BA: Editus, 2006.

ABBUD, Maria Luiza Macedo. A história da educação como disciplina nos cursos de formação de professores. **Anais**... ANPED SUL 2008. VII Seminário de Pesquisa da Região Sul. UNIVALI/Itajaí - SC. jun.2008, p.1-8.

DINIZ, D. M. **'E o que é o professor, na ordem das coisas?'** Docência de primeiras letras no Ceará imperial. Dissertação (Mestrado Acadêmico em Educação). Universidade Estadual do Ceará, Fortaleza, 2008.

ECO, Umberto**. Como se faz uma tese**. 14. ed. São Paulo: Perspectiva, 1977.

FAVARO, M.R.G. O ensino de História da Educação no curso de Pedagogia da Universidade Estadual de Londrina . **Anais**... VI Congresso Brasileiro de História da Educação - invenção, tradição e escritas da História da Educação no Brasil, 2011, Vitória-ES.

FRANCO, M. L. P. B. **Análise de conteúdo.** Brasília: Plano editora, 2003.

GATTI, B. A; SIQUEIRA. E. de Sá; ANDRÉ, M. E. D. A**. Políticas docentes no Brasil**: um estado da arte.– Brasília: UNESCO, 2011.

GATTI, B; et all. **Formação de professores para o ensino fundamental:** instituições formadoras e seu currículo. Relatório de Pesquisa. São Paulo: Fundação Carlos Chagas; Fundação Vitor Civita, 2008, 2v.

GOMES, R. Análise e interpretação de dados de pesquisa qualitativa. In.: DESLANDES, S. F; GOMES, R.; MINAYO, M. C. S.(org). **Pesquisa social**: teoria, método e criatividade. 26 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2007. P. 79-108.

GOMES, R. História da história da educação no Brasil: um balanço prévio e necessário. **EccoS – Revista Científica**, São Paulo, v. 10, n. especial, p. 147-167, 2008.162.

LE GOFF, J. **História e memória**. Tradução Bernardo Leitão [et. all.]. 4ª ed. Campinas, São Paulo: Editora da UNICAMP, 1996 (Coleção Repertórios).

LOMBARDI, J. C.; NASCIMENTO, M.I.M. (Orgs.). **Fontes, história e historiografia da educação**. Campinas, SP: Autores Associados, 2004.

NÓVOA, A. Apresentação: Por que a história da educação?. In: STEPHANOU, Maria; BASTOS, Maria H. C. (Orgs.). **Histórias e memórias da Educação no Brasil**, vol. II: Séc. XIX.Petrópolis, RJ: Vozes, 2009.

_____. Formação de professores e profissão docente. In: NÓVOA, A. (Coord.). **Os professores e sua formação**. 3. ed. Lisboa: Dom Quixote, 1997. p. 9-33.

SAVIANI, D. Breves considerações sobre fontes para a história da educação. **Revista HISTEDBR** On-line, Campinas: SP. n. especial, p. 28-35, ago. 2006.

_____. Pedagogia: o espaço da educação na universidade. In: **Cadernos de Pesquisa.** v. 37, n. 130, p. 99 – 134. jan/abr. 2007.

STEPHANOU, Maria. e BASTOS, Maria Helena Camara (Orgs.). Histórias e memórias da Educação no Brasil - Vol. II - Séc. XIX. 3. Ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009.

PESQUISA AVALIATIVA E POLÍTICA DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES: CONSIDERAÇÕES METODOLÓGICAS

Leila Pio Mororó[1]

A avaliação, neste texto, não será tratada a partir do campo do ensino e sua relação com a aprendizagem e o desempenho, e sim por seu objeto e, do ponto de vista metodológico, será considerada a partir do campo das políticas públicas.

Apesar de amplamente utilizada hoje em dia como estratégia de implementação e fortalecimento de políticas públicas, como metodologia de pesquisa acadêmica, a avaliação não tem sido recorrente na pesquisa educacional. Mesmo que apresentem um caráter avaliativo, em geral, não é comum encontrar, entre as pesquisas sobre política pública educacional, aquelas que utilizam o termo "avaliação" para designar a metodologia utilizada.

É possível que isso esteja atrelado a três razões iniciais: a primeira delas serar a fato de não ser o próprio campo da avaliação isento de disputas de diferentes concepções e interpretações. Nesse contexto, em si mesmo, o processo de avaliação não pode ser reduzido ao conjunto de procedimentos de natureza metodológica, pois ele supõe determinadas concepções de um projeto de sociedade que se deseja fortalecer.

1 Professora na Universidade Estadual de Santa Cruz-UESC.
E-mail: albauesc@yahoo.com.br

A segunda razão é porque, em geral, uma pesquisa de avaliação requer que todos (ou pelo menos a maior parte) os aspectos relativos àquele corte de investigação sejam considerados. Isto é, se, por exemplo, a pesquisa for avaliar um programa, além de considerar as três fases da política que o gerou (agenda, formulação e implementação), também será necessário analisar os documentos pertinentes, considerar o ponto de vista dos gestores, dos executores, dos usuários e, por vezes, dos próprios avaliadores, utilizando, para tanto, uma multiplicidade de instrumentos e gerando uma grande quantidade de dados.

A terceira e última razão, que pode estar impedindo que a pesquisa avaliativa seja mais amplamente utilizada, reside no fato de que, tradicionalmente, na área de educação, boa parte das pesquisas é desenvolvida por um só pesquisador. A pesquisa de avaliação, porém, por sua extensão metodológica, sua ampla geração de dados e suas questões de natureza ético-políticas, exige, quase sempre, que seja desenvolvida a partir de um processo coletivo.

É possível, portanto, que essas razões, seja de maneira isolada ou de forma conjunta, dificultem a utilização da avaliação como metodologia de pesquisa.

Historicamente, a sua origem coincide com a ampliação das políticas públicas de bem-estar social e a necessidade de se verificar a abrangência, eficiência e efetividade das ações do Estado. Por isso, abordaremos a questão da pesquisa de avaliação neste texto a partir das pesquisas de políticas públicas.

Segundo **Souza (2003, p. 16),** três grandes desafios se impõem à pesquisa de políticas públicas: avançar na questão dos temas de pesquisa, na acumulação de conhecimento e na criação de grupos de pesquisa a partir da intervenção direta dos orientadores nos programas de mestrado e de doutorado e superar o que a literatura chama de primeira geração de estudos, que se caracteriza por ser

> excessivamente concentrada nos fracassos, pouco preocupada com as questões políticas e fortemente assentada no pressuposto de que a formulação e a

> implementação de políticas públicas são processos exclusivamente racionais e lineares, desvinculados dos processos políticos (SOUZA, 2003, p. 17).

Dentre os estudos teóricos sobre metodologias de análise de políticas públicas, Rus Perez (2010, 1998a, 1998b) destaca a importância, hoje em dia, de os pesquisadores dessa área se dedicarem a examinar a implementação (o que foi implementado e deu certo e o que de fato funciona) das políticas em educação. Principalmente pelo fato de que a política educacional tem, nas últimas décadas, se tornado "uma arena de acirrados conflitos e interesses com uma política de grandes orçamentos" (RUS PEREZ, 2010, p. 1180).

O autor, a partir dos estudos empíricos realizados, desenvolveu três dimensões nos modelos de análise do processo de implementação de políticas educacionais:

> A primeira dimensão trata das relações entre o desenho ou a formulação da política, de um lado, e os formatos que os programas adquirem ao final do processo, de outro. A segunda é a dimensão temporal do processo e seus efeitos diferenciados no tempo sobre a organização em que se processam, sobre os atores que implementam (resistências e adesões) e as modificações das condições iniciais. A terceira refere-se às condições que propiciam ou entravam o processo de implementação (RUS PEREZ, 2010, p. 1189).

Levando em conta essas dimensões, o autor esboça um modelo de pesquisa de processo de implementação. Vale a pena ressaltar, porém, que se tomarmos como verdadeira a existência das três fases da política pública (agenda, formulação e implementação), a pesquisa sobre o processo de implementação de politicas públicas deixaria de fora a avaliação das duas outras fases, bem como dos efeitos da política avaliada.

Do ponto de vista da análise, de maneira geral, os autores identificam a predominância de três referenciais de análise das políticas públicas: o de característica marcantemente influenciada pelo modelo experimental, o do materialismo histórico dialético e o de orientação pós-estruturalista crítica.

Segundo Barreto (2009) e Mainardes (2006), os dois últimos referenciais são os que mais comumente são utilizados na pesquisa de políticas educacionais, sendo que é possível identificar um decréscimo do materialismo histórico dialético e a ascensão do modelo de orientação pós-estruturalista na última década.

Os autores atribuem essa condição a dois fatores distintos, porém, a nosso ver, complementares, que são: por um lado, a desvalorização acadêmica dos pressupostos marxistas e sua utilização indiscriminada e, por outro, a necessidade de estudos que considerem a análise de contextos específicos e não universalizados na avaliação das políticas educacionais. Sugerem, assim, a utilização do esquema proposto por Oslak e O'Donnell (1976), retomado em termos da análise do "ciclo de políticas", posteriormente sistematizado pelo sociólogo inglês Stephen Ball, que tem sido empregado em diferentes países como referencial analítico de políticas educacionais, inclusive no Brasil (BARRETO, 2009; MAINARDES, 2006).

Segundo esse referencial, as políticas não são simplesmente implementadas, mas reinterpretadas no contexto da prática, e a análise da trajetória de políticas envolve a análise de cinco diferentes contextos: influência, produção do texto, contexto da prática, resultados/efeitos e estratégia política. Esta abordagem destaca a natureza complexa e controversa da política educacional, enfatiza os processos micropolíticos e a ação dos profissionais que lidam com as políticas no nível local e indica a necessidade de se articularem os processos macro e micro na análise de políticas educacionais. Esse referencial teórico-analítico não é estático, mas dinâmico e flexível (MAINARDES, 2006, p. 95).

Mais recentemente, pesquisadores latino-americanos têm se unido em torno da discussão sobre a necessidade de pensar e

refletir sobre a produção do conhecimento da política educacional a partir de suas epistemologias. Para Mainardes (2013, p. 517), isso se faz necessário porque o campo da investigação sobre políticas educacionais é um campo em construção e em permanente expansão, portanto, ainda não consolidado em termos de referências analíticas consistentes. Segundo o autor, dentre os principais problemas teórico-metodológicos que caracterizam as investigações de políticas educacionais, estão a não identificação, por parte do pesquisador, do referencial teórico que fundamenta sua investigação ou a utilização concomitante de matrizes epistemológicas distintas, a redundância e circularidade das conclusões e contribuições das pesquisas e a diminuição de estudos que apresentem uma análise crítica das políticas educacionais.

Segundo Tello (2013, p. 23-4), a discussão em torno das epistemologias da política educacional seria necessária justamente para chamar a atenção para duas questões relacionadas diretamente aos problemas apontados acima. Essas questões, mesmo não sendo novidade, são muito importantes no momento atual. A primeira delas diz respeito ao fato de que não há neutralidade na investigação e nem na epistemologia de nenhum campo de conhecimento, e a segunda se relaciona à necessidade do pesquisador estabelecer uma posição epistemológica que o conduza, do começo até o final, em seu processo de investigação.

Como pode ser percebido, discutir a avaliação de políticas educacionais passa, portanto, por questões que vão desde a definição da política educacional como uma subárea das políticas públicas, por seu processo de definição teórico-metodológico, e culmina com a necessidade de estabelecimento de epistemologias, a fim de superar sua condição de ciência em formação.

Assim sendo, e a partir dessas considerações iniciais, optamos por organizar este texto em duas partes. A primeira, a partir da revisão da literatura a respeito da avaliação de políticas públicas, busca explicitar concepções, usos e finalidades da avaliação, e a segunda, a partir de um exemplo de pesquisa avaliativa no campo da formação

de professores e seus procedimentos, busca evidenciar tanto os procedimentos relativos como também os limites e as dificuldades de sua operacionalização.

Nossa pretensão é que este texto esteja aberto às críticas e contribua para que os pesquisadores iniciantes em políticas públicas educacionais situem-se do ponto de vista teórico e metodológico.

1 Concepções, usos e finalidades da pesquisa de avaliação de políticas educacionais

Como forma de pesquisa, a avaliação pode ter como uma de suas finalidades investigar o impacto (ou o efeito) de políticas públicas e/ou os resultados mais amplos das ações de governos e instituições.

Na nossa perspectiva, e apoiados na literatura a esse respeito, entendemos avaliação como:

> uma forma de pesquisa social aplicada, sistemática, planejada e dirigida; destina-se a identificar, obter e proporcionar de maneira válida e confiável dados e informações suficientes e relevantes para apoiar um juízo sobre o mérito e o valor dos diferentes componentes de um programa (tanto na fase de diagnóstico, programação e execução) ou de um conjunto de atividades específicas que se realizam, foram realizadas ou se realizarão, com o propósito de produzir efeitos e resultados concretos; comprovando a extensão e o grau em que se deram estas conquistas, de tal forma que sirva de base ou para uma tomada de decisões racional e inteligente entre cursos de ação, ou para solucionar problemas e promover conhecimento e a compreensão dos fatos associados ao êxito ou fracasso de seus resultados (AGUILAR; ANDER-EGG, 1994, p. 31-32).

Poderíamos, portanto, identificar três resultados básicos esperados em uma pesquisa avaliativa: 1) levantar dados que impõem

juízos sobre mérito e valor do programa ou atividade avaliada; 2) comprovar a extensão e o grau das suas conquistas; 3) promover conhecimento dos fatos associados aos seus resultados.

Desta forma, a avaliação pode ser entendida "como um processo sistemático de análise de uma atividade, fatos ou coisas que permitem compreender, de forma contextualizada, todas as suas dimensões e implicações, com vistas a estimular o seu aperfeiçoamento" (BELLONI, 2000, p. 15).

Assim sendo, não se trata apenas de uma comparação entre o proposto e o executado dentro da política avaliada, e sim da análise de seu contexto de ação e de implementação, além de suas consequências e implicações.

> Avaliar é atribuir valor, determinando o que é bom ou mau. Neste sentido, a avaliação política das políticas públicas implica atribuir valor às suas consequências, ao aparato institucional onde as políticas ocorrem e aos próprios atos que pretendem modificar seu conteúdo, implicando, portanto, a definição de critérios (FIGUEIREDO; FIGUEIREDO, 1986, p. 75).

É possível deduzir que no campo das políticas públicas não existe possibilidade para que qualquer modalidade de avaliação ou análise possa ser neutra. Ou seja, enquanto pesquisa aplicada, a avaliação também tem um compromisso com a mudança da realidade, pois proporciona conhecimentos aos sujeitos que fazem e modificam as políticas públicas, sejam eles os formuladores, os gestores, os implementadores ou os próprios destinatários de tais políticas.

Por essa razão, no processo avaliativo, o pesquisador precisa estar ciente de que o que mais importa é o coletivo:

> é o coletivo de sujeitos implicados na ação que pode aportar a diversidade de valores, opiniões e 'verdades' sobre o programa em avaliação [...] a participação dos implicados retira o avaliador da posição solitária de único agente valorativo, pois o valor atribuído é construção de um coletivo (BRANT, 1998, p. 90).

O processo investigativo, nessa perspectiva, estabelece uma relação entre sujeitos, uma relação dialógica, onde pesquisador e pesquisados, como partes integrantes desse processo, nele se ressignificam.

> Inverte-se desta maneira toda a situação que passa de uma **interação sujeito-objeto** para uma **relação entre sujeitos**. De uma orientação monológica passa-se a uma perspectiva **dialógica**. Isso muda tudo em relação à pesquisa, uma vez que investigador e investigado são dois sujeitos em interação. O homem não pode ser apenas objeto de uma **explicação** produto de uma só consciência, de um só sujeito, mas deve ser também **compreendido**, processo esse que supõe duas consciências, dois sujeitos, portanto dialógicos (FREITAS, 2002, p. 24-5 – grifo original).

Do ponto de vista metodológico, uma pesquisa de avaliação deve contemplar: os processos de formulação e desenvolvimento, as ações implementadas ou fatos ocorridos, assim como os resultados alcançados, histórica e socialmente contextualizados (BELLONI, 2000).

A partir dessas concepções, procedemos as ações necessárias de avaliação da Política Nacional de Formação dos Profissionais de Ensino, e de seu desdobramento, o Plano Nacional de Formação de Professores – PARFOR.

2 Exemplo de uma pesquisa de avaliação de políticas educacionais no campo da formação de professores

Criada no início do ano de 2009, através do Decreto 6.755, a Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica no Brasil teve como finalidade organizar a formação inicial e continuada dos profissionais do magistério para as

redes públicas da educação básica. Tal medida implicou alguns desdobramentos, dentre os quais destacamos: a formulação do Plano Nacional de Formação de Professores - PARFOR (BRASIL, 2009b) e a criação dos Fóruns Estaduais de Formação de Professores.

Tanto pelos desafios acumulados ao longo dos anos, no que tange à formação de professores e à carreira docente, como pelo fato de implicar ações articuladas entre os entes federados – União, Distrito Federal, estados e municípios – e de envolver instituições de ensino superior de natureza e estrutura diversa em todo o Brasil, essa política apresentou grande complexidade ao ser implantada.

A pesquisa realizada se propôs a examinar a expansão da formação em serviço, no Brasil, a partir desse contexto político, tendo como foco de análise a experiência da Bahia no processo de execução do PARFOR, com o propósito de identificar e analisar os desafios enfrentados pela política nacional de formação de professores.

A perspectiva que se teve com a realização da pesquisa foi a de contribuir com análises que poderiam ampliar a compreensão da problemática da política de formação docente em serviço no país e, em particular, a situação da formação de professores no estado da Bahia, por meio da consideração de suas relações com as definições de políticas públicas, das contradições históricas e dos embates enfrentados no processo de construção de um projeto de educação e de formação docente em nível superior.

O contexto das reformas que se instalaram no Brasil a partir dos anos 1990 está estreitamente ligado ao clima reformista que tomou conta de praticamente todos os países do mundo na era denominada de globalização. Análises a esse respeito têm sido produzidas à exaustão, por isso, não cabe reproduzi-las aqui. Todavia, é importante lembrar que os princípios balizadores de tais reformas permitem contextualizar as políticas propostas para a formação docente em nosso país, tanto para entender os vínculos entre o nacional e o internacional, ou global, como também para identificar o grau de autonomia de nossas políticas, suas formas de apropriação e suas peculiaridades.

A partir da aprovação da LDBEN/96, e de sua regulamentação, as instituições de ensino superior multiplicam a oferta de cursos e programas de educação inicial e continuada para a formação em nível superior de amplos contingentes de professores (ainda não formados nesse nível), provocando a expansão da oferta de cursos superiores para professores já no exercício da profissão.

No estado da Bahia não foi diferente. Entretanto, esses cursos, apesar de sua relevante importância para melhorar os índices de formação em nível superior dos professores das redes de ensino (principalmente as municipais), já apresentavam diferenças marcantes e desiguais em relação à formação oferecida aos discentes dos cursos com oferta regular no interior de instituições de ensino superior.

A Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica (BRASIL, 2009a), de certa forma, buscou corrigir alguns desvios provocados por essa expansão, procurando diminuir essas desigualdades existentes no campo da formação de professores. Para tanto, baseou-se nos seguintes princípios: I. reconhecimento da formação de professores como um compromisso público de Estado para assegurar o direito a uma educação de qualidade através de regime de colaboração entre a União, estados e municípios, revertendo para a federação a obrigatoriedade de financiar essa formação; II. estabelecimento da modalidade presencial como preferencial de formação; III. formação no interior das instituições públicas de ensino superior; IV. constituição de um Fórum Estadual permanente de formação de professores. O PARFOR (BRASIL, 2009b), criado pela Portaria Normativa n. 9 do MEC, como a forma mais visível de operacionalização dessa política, previa organizar as demandas e ofertas dos cursos de formação inicial e continuada do país.

É importante registrar que o PARFOR despertou grandes expectativas no momento de sua aprovação, mormente pelo fato de ter como base as ações articuladas entre os entes federativos a partir do estabelecimento de planos estaduais para a formação inicial e continuada dos docentes.

Na adesão ao PARFOR, o número indicado de docentes para formação inicial no estado da Bahia foi o maior em relação a outros estados brasileiros que aderiram ao Plano. Isto porque, em 2007, segundo o Educacenso (INEP, 2007), esse estado brasileiro encabeçava a lista dos estados com o maior percentual de docentes ocupando funções sem a formação adequada (78,8%). O Plano Estratégico de Formação de Professores na Bahia, desta forma, previu a formação de 66 mil docentes das redes públicas de ensino; desses, 40 mil seriam formados através de cursos presenciais vinculados a programas especiais.

Entretanto, em que pese o esforço conjunto do estado e das instituições públicas de ensino superior, o número de docentes que efetivamente frequentaram os cursos oferecidos ficou muito abaixo do planejado, revelando dados igualmente preocupantes: a evasão nos cursos iniciados e a baixa adesão às novas ofertas.

As causas foram diversas. Entretanto, o que a pesquisa demonstrou foi que os alunos/professores tiveram dificuldade em conciliar os estudos com a jornada de trabalho, as prefeituras e o estado têm dificuldade em prescindir da presença dos docentes, em formação, das escolas, considerando inviável a redução da jornada de trabalho dos mesmos durante o curso, e as Instituições Públicas de Ensino Superior (IPES) não têm como reduzir mais ainda a exigência da presença dos alunos nos cursos sem correr o risco de se tornarem a distância. Além disso, essas instituições não possuem um projeto institucional para a formação de professores, permanecendo a definição em relação à oferta dos cursos como uma atribuição das reitorias, situação já apontada em estudos anteriores sobre os cursos de formação inicial em serviço oferecidos aos docentes (MORORÓ, 2005; BELLO, 2009; BELLO e BUENO, 2012, entre outros).

Tal realidade acentua o papel dos Fóruns Estaduais Permanentes de Apoio à Formação Docente - FORPROF, responsáveis, segundo o artigo 4 do Decreto 6.755 (BRASIL, 2009a), por mediar o cumprimento dos objetivos da Política Nacional de Formação de Professores. Esses teriam, portanto, o relevante papel de propor e

acompanhar as ações referentes à formação dos docentes da rede pública, tornando-se, assim, uma referência política importante.

Entretanto, nos diversos documentos gerados a partir das reuniões regulares e dos encontros promovidos pelo FORPROF-BA analisados (atas e memórias), e nas falas dos coordenadores do PARFOR das IPES, evidenciou-se que as discussões têm se dado mais no sentido de sanar os problemas que vão surgindo na execução do PARFOR do que de projetar estratégias de formação para o estado da Bahia. Nesse contexto, o planejamento de estratégias em comum permitiria, a partir do estabelecimento de diretrizes, uma relação mais homogênea entre o estado e os municípios e entre esses e as IPES no desenvolvimento das ações, tanto logísticas quanto pedagógicas, de formação dos professores das redes públicas da educação básica.

Assim, questionamos a respeito dos princípios da Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica (BRASIL, 2009a) e de suas possibilidades em concretizar-se: como é possível garantir uma formação de professores de qualidade, vinculada à escola pública, sem que exista, a priori, uma política de formação que demonstre efetiva colaboração entre os municípios, o estado e as instituições de ensino superior? Não se trata, porém, da elaboração simples de programas, mas da construção de uma política de formação de professores em harmonia com as necessidades da educação regional, política essa que contemple não só as necessidades imediatas de certificação dos docentes da educação básica da Bahia, mas, principalmente, uma proposta transformadora para a educação.

2.1 O método e os procedimentos de investigação

Sem a intenção de incorrer em um "fechamento teórico, que pode insulá-los e esterilizar as suas interpretações" (BARRETO, 2009, p. 9), epistemologicamente mantivemos como referência para e na realização da pesquisa de avaliação do PARFOR o materialismo histórico dialético uma vez que, acreditamos, faz-se

necessário o estudo das políticas atuais de formação de professores como expressão da organização da sociedade capitalista. As categorias gerais utilizadas, portanto, foram a totalidade, a contradição e a mediação, pois partimos do pressuposto de que a realidade é um todo estruturado em desenvolvimento, em permanente transformação, e possível de ser apreendida por aproximações sucessivas em todas as suas particularidades.

Para a coleta dos dados, utilizamos como instrumentos a análise documental e a entrevista semi-estruturada. Cada um desses instrumentos, com suas peculiaridades e funções diferenciadas, ajudou a construir um quadro, no qual a diversidade ou a frequência das opiniões sobre o programa em avaliação permitiu a construção de conhecimento, não só de seus resultados, mas, principalmente, de fatos a eles associados.

A análise documental teve como objetivo delimitar as características da proposta do programa avaliado. Para a sua efetivação, reunimos toda a documentação pertinente à sua implantação, desde o documento de sua criação, passando pelo processo de regulamentação até as atas de reuniões do Fórum Estadual Permanente de Formação de Professores da Bahia.

O objetivo das entrevistas foi apreender o ponto de vista de alguns dos atores envolvidos com o PARFOR, procurando levantar dados empíricos para a reconstrução e desconstrução crítica da realidade.

Nessa etapa de coleta de dados, foram entrevistados os coordenadores do PARFOR das instituições de ensino superior envolvidas no programa.

2.2 A Organização dos dados

De posse dos dados coletados, e diante da necessidade de dar-lhes organicidade para não correr o risco de se satisfazer com a aparência dos mesmos, atribuímos-lhes transparência e obviedade, trabalhando separadamente com cada um dos conjuntos de dados.

Primeiro foram realizadas as leituras dos documentos levantados, organizando-os por instâncias administrativas, procurando traçar um perfil de funcionamento do PARFOR. Nesse momento, foi possível identificar incoerências em alguns dados, o que nos exigiu começar a leitura das entrevistas transcritas com os coordenadores para entendermos a incompatibilidade entre esses dados.

Em seguida, as entrevistas foram transcritas criando temas gerais e provisórios para a sua organização, buscando, nesse momento, construir categorias empíricas que ajudassem a estabelecer alguma unidade entre as diversas falas.

Posteriormente, os dados foram cotejados entre si, de maneira que evidenciassem suas contradições. Essa etapa, de início descritiva, forneceu pistas fundamentais para a compreensão do fenômeno estudado.

2.3 A análise dos dados ou "do método de interpretação"

Para a análise dos dados, partimos da afirmação de Vygotsky (1991) de que uma das metas da pesquisa é conservar a concretude do fenômeno estudado, sem ficar nos limites da mera descrição, isto é, sem perder a riqueza da descrição, avançar para a interpretação.

Considerando o método de pesquisa escolhido, sabemos, no entanto, que essa interpretação só é possível através de aproximações sucessivas e, portanto, em movimento.

> É assim que a passagem qualitativa da sensação ao conceito é um movimento que se dá por contradição: a sensação reflete um aspecto singular, limitado do real; o conceito nega esse aspecto singular para afirmar o universal; ele supera as limitações da sensação, para exprimir a totalidade do objeto. Nesse sentido, o conceito é a negação da sensação [...] Mas, o conceito assim elaborado pela negação da sensação [...] age de volta sobre a sensação. Após tê-la negado, ele lhe dá meios de afirmar-se com nova força, porque percebe-se melhor aquilo que se compreendeu (POLITZER, 1962, p. 87).

Nesta investigação, podemos traduzir o momento de sensação citado por Politzer (1962) no seguinte movimento de análise: na relação entre as falas dos sujeitos sobre o PARFOR para identificar manifestações dos aspectos do programa, em geral, e sobre a formação dos professores, em específico, cotejando as ideias divulgadas pelos documentos oficiais do Programa em questão.

Esse momento foi fundamental porque, apesar de entendermos que a expressão (seja oral ou escrita) é condição necessária para que o sujeito que pesquisa outros sujeitos apreenda as suas formas de objetivação, não é suficiente, uma vez que os fatos empíricos não sinalizam diretamente a apreensão da sua processualidade. Desta forma, para avançar ao momento da elaboração dos conceitos, fez-se necessário buscar o teórico, negando, portanto, o empírico, ao mesmo tempo em que procuramos apreender o seu movimento, estabelecendo a realização de sínteses cada vez mais elaboradas.

> A abordagem sócio-histórica aponta para uma outra maneira de produzir conhecimento envolvendo a arte de descrição complementada pela explicação, enfatizando a compreensão dos fenômenos a partir de seu contexto histórico, no qual o particular é considerado uma instância da totalidade social (FREITAS, 2003, p. 6).

Desta forma, mesmo sendo essas sínteses provisórias, foi a partir delas que os processos de formulação e desenvolvimento, as ações implementadas ou fatos ocorridos foram se constituindo em algo mais do que sensações. Assim, também, os possíveis resultados alcançados pelo plano avaliado puderam ser reconstruídos, histórica e socialmente contextualizados, permitindo que a avaliação fosse concretizada.

Considerações finais: desafios da pesquisa de avaliação

O contexto de reformas políticas, em geral, tem favorecido o crescimento de debates e estudos sobre as políticas públicas

brasileiras. Apesar desse crescimento significativo, é consenso entre os pesquisadores que a área de políticas públicas ainda é nova e com muitos caminhos a serem percorridos, concordando que ainda são poucos os trabalhos que apontam métodos de análise das políticas públicas (nelas incluem-se as políticas educacionais), sendo essa questão tratada, quase sempre, de maneira periférica nos trabalhos acadêmicos.

Dentre os desafios que hoje se impõem à pesquisa de avaliação, além da superação das dificuldades apontadas logo na introdução deste texto, Belloni (2000) ressalta que, quando se trata de avaliação de resultados, as políticas e ações em educação têm caráter difuso, isto é, podem se diferenciar em termos de tempo, beneficiários, e são de várias ordens. Desta forma, esse tipo de pesquisa, por sua dificuldade em estabelecer generalizações, exige do pesquisador um certo grau de maturidade e experiência em pesquisa para não incorrer no risco de ter resultados pouco abrangentes.

Outro desafio enfrentado pelo pesquisador brasileiro no desenvolvimento desse tipo de pesquisa se encontra no fato de ainda não existirem muitos trabalhos em língua portuguesa sobre a pesquisa avaliativa, e os que existem estão em formato de livros, dispersos nas áreas das ciências políticas e da administração pública. Mesmo dentro dessas áreas, os limites em relação a esse tipo de estudo têm sido apontados por alguns estudiosos.

Souza (2003), citando o trabalho de Melo (1999), por exemplo, ao tentar estabelecer o estado da arte sobre a pesquisa em políticas públicas no Brasil, sinaliza que, apesar do seu crescimento, a pesquisa acadêmica sobre políticas públicas ainda enfrenta alguns problemas. Dentre eles, destaca a pouca acumulação de conhecimento na área a partir da construção de um programa normal de pesquisa; o escasso debate entre os pesquisadores da produção; o excesso de estudos setoriais em virtude da multiplicação das subáreas nas quais a análise de políticas públicas se desdobra (dentre elas, a educacional) e a proximidade da área com os órgãos governamentais, que tanto podem gerar

trabalhos normativos e prescritivos, como a possibilidade de esses órgãos pautarem a agenda de pesquisa (SOUZA, 2003, p. 16)[2].

Diante disso, impõe-se, ao pesquisador que deseja realizar uma pesquisa de avaliação, uma série de desafios, os quais podem inicialmente ser superados, segundo Shadish, Cook e Leviton (1991 citado por Donaldson e Lipsey, s/d, p. 3), com o auxílio uma boa teoria, e a prática de avaliação deve favorecer o cumprimento de, pelo menos, cinco critérios: 1) Conhecimento: quais são os métodos a utilizar para a produção de conhecimento credível; 2) Uso: como utilizar o conhecimento sobre os programas sociais; 3) Valorização: como construir juízos de valor; 4) Prática: como devem os avaliadores praticar em ambientes do "mundo real"; e 5) A programação social: qual a natureza dos programas sociais e seu papel na resolução dos problemas sociais?

No entanto, salientam, os autores citados, que os avaliadores não devem seguir os mesmos procedimentos de avaliação em todas as condições, mas devem ter o cuidado de reconhecerem-se pautados por uma teoria, de maneira a reduzir os riscos provocados pelas dificuldades.

2 Problemas semelhantes já haviam sido apontados por Lester et al. (1987 citado por RUS PEREZ, 2010) na pesquisa de avaliação da implementação nos Estados Unidos.

Referências

AGUILAR, Maria José e ANDER-EGG, Ezequiel. **Avaliação de Serviços e Programas Sociais**. Petrópolis: Vozes, 1994.

BARRETTO, Elba Siqueira de Sá. Perspectivas teóricas e metodológicas da pesquisa em política educacional na atualidade. **Estudos em Avaliação Educacional**. N. 44, set/dez, 2009.

BELLO, Isabel Melero. Programas especiais de formação de professores em serviço no Brasil: do discurso democrático às ações regulatórias. In: Reunião Anual da ANPED, 31, 2008. Caxambú, MG. **Anais...**, Caxambú, MG, 2008.

________; BUENO, Belmira. Programas especiais de formação de professores no Brasil: a universitarização do magistério em questão. **Arquivos analíticos de Políticas Educativas**, 18, 2012.

BELLONI, Isaura. **Metodologia de avaliação em políticas públicas: uma experiência em educação profissional**. São Paulo, Cortez, 2000.

BRANT, M. **Estrategias de evaluación.** Barcelona, España, 1998.

BRASIL. **Decreto Presidencial 6.755**. Institui a Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica. Lex. Brasília, 2009a.

_____/MEC. **Portaria Normativa 09**. Institui o Plano Nacional de Formação dos Professores de Educação Básica. Brasília, Diário Oficial da União, 30 de junho de 2009b.

DONALDSON, S. I., & LIPSEY, M.W.. Roles for theory in evaluation practice. In Shaw, I.; Greene, J. & Mark, M. (Eds.). **Handbook of Evaluation**. Thousand Oaks: Sage, s/d.

FIGUEIREDO, Marcus Faria; FIGUEIREDO, Argelina Maria Cheibub. **Avaliação política e avaliação de políticas**: um quadro de referência teórica. São Paulo: IDESP, 1986.

FREITAS, Maria Teresa de Assunção. A Pesquisa sócio-histórica: um diálogo entre paradigmas. **Anais...** 26ª Reunião Anual da **ANPED**, Caxambú, MG, 2003.

FREITAS, Helena Costa Lopes de. Formação de professores no Brasil: 10 anos de embate entre projetos de formação. **Educação e Sociedade**. Campinas, SP, v. 23, n. 80, p. 137-168. set. 2002.

INEP, 2007.

MAINARDES, Jefferson. Las epistemologías de la Política Educativa y sus contribuciones para el campo. In: TELLO, César (coord. Y compilador). **Epistemologías de la Política Educativa**: posicionamientos, perpectivas y enfoques. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2013.

_____. A abordagem do ciclo de políticas e suas contribuições para a análise da trajetória de políticas educacionais. **Atos de Pesquisa em Educação** – PPGE/ME FURB, v. 1, nº 2, p. 94-105, maio/ago. 2006.

MELO, Marcus André. "Estado, governo e políticas públicas". In: MICELI, Sérgio (org.). **O que ler na ciência social brasileira (1970-1995)**. Ciência Política, São Paulo/Brasília, Sumaré/Capes, 1999.

MORORÓ, Leila Pio. **Rede UNEB 2000:** da euforia ao espanto, as contradições se estabelecem. 2005. 139 p. Tese de doutorado. UFSCar. São Carlos, SP, 2005.

OZSLAK, Oscar; O'DONNELL, Guillermo. Estado e políticas estatales em América Latina: hace una estrategía de investigación. **Anais**... 1ª. Reunion de la Latin America Studies Association. Atlanta, Georgia, USA, março, 1976.

POLITZER, Georges. **Princípios Fundamentais de Filosofia**. Tradução de João Cunha Andrade. São Paulo: Ed. Fulgor, 1962.

RUS PEREZ, José Roberto. Por que pesquisar implementação de políticas educacionais atualmente? **Educação e Sociedade**. Campinas, v. 31, n. 113, p. 1179-1193, out.-dez., 2010.

RUS, Perez. Avaliação do processo de implementação: algumas questões metodológicas. In: RICO, E. M. (Org.). **Avaliação de políticas sociais**: uma questão em debate. São Paulo: Cortez; Instituto de Estudos Especiais, 1998a. p. 65-73.

_____. Reflexões sobre a avaliação do processo de implementação de políticas e programas educacionais. In: WARDE, Mirian Jorge. (Org.). **Novas políticas educacionais**: perspectivas e críticas. São Paulo: PUC - SP , 1998b. v. 1. p. 139-145.

SOUZA, Celina. "Estado do Campo" da Pesquisa em Políticas Públicas no Brasil. **Revista Brasileira de Ciências Sociais**. Vol. 18, No. 51. p. 15-20, Fevereiro, 2003.

TELLO, César (coord. Y compilador). **Epistemologías de la Política Educativa**: posicionamientos, perpectivas y enfoques. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2013.

VYGOTSKY, Lev S. **El problema y el método de investigación**. Obras Escogidas. Tomo 1. Espanha, 1991.

A PESQUISA SOBRE A FORMAÇÃO DE PROFESSORES COMO METAFORMAÇÃO

Alba Lúcia Gonçalves[1]

> "Pesquisar a formação de professores em atuação é pesquisar a minha própria formação."

Aproximadamente por seis anos, trabalhei em um programa especial para a formação de professores em atuação denominado "Curso de Formação de Professores para a Educação Infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental – PROAÇÃO", desenvolvido pela Universidade Estadual de Santa Cruz (UESC). Nesse período, convivi de maneira muito intensa com os alunos e o seu processo formativo e, nessa caminhada, cada vez mais, fui sendo implicada com/e nesse movimento.

Na minha trajetória como professora formadora, não de futuros docentes, mas sim de professores que já estavam no exercício do trabalho docente, algumas inquietações foram se fazendo presentes no meu dia a dia, a tal ponto que, posso afirmar, minha formação acadêmica também foi se refinando e assumindo um caráter formativo-implicado com a formação do outro e com a minha própria formação. Na convivência com esses professores-alunos[2], me percebi, e lançando mão das lembranças, fui refazendo os caminhos trilhados durante a minha

---

1 Professora Adjunta da Universidade Estadual de Santa Cruz-UESC

2 Nesse texto denominamos de professor-aluno os professores da Educação Básica que assumem o papel de aluno no Curso de Formação Inicial de Professores em Exercício (N.A.).

própria formação. Nossas histórias, a minha e a deles, apesar de terem começado em épocas diferentes, traziam marcas bem semelhantes. As questões, as dúvidas e as certezas presentes no trabalho com esses professores foram construídas na transformação da vivência em experiência, pois ao estabelecer uma relação de alteridade com as suas histórias, fui alterando meu olhar a respeito tanto da própria formação como também dos sujeitos da formação, refazendo minhas trilhas formativas.

Imersa nessas reflexões, decidi investigar a formação de professores. Para isto, tomei como objeto de análise a experiência vivida por esses professores-alunos durante o curso, buscando, através do diálogo, construir uma compreensão mais aprofundada a respeito da formação de professores. Eu faço, portanto, parte do contexto da pesquisa aqui relatada. Tenho e assumo minhas implicações enquanto escolha e vontade política para instituir, por meio dessa pesquisa, o debate acerca da formação, trazendo ao cenário aqueles que viveram a experiência formativa possível no/e durante o curso pesquisado.

Entendo que a interpretação que construí através dessa pesquisa foi mas uma compreensão a respeito do fenômeno estudado, mas afirmo e assumo que essa é uma compreensão. O meu compromisso, portanto, passou a ser o de apresentar um ponto de vista a mais a respeito da temática.

Após decidir o objeto a ser investigado, alguns cuidados precisavam ser tomados. Um deles era o de não cair na "sobreimplicação" que, segundo Macedo (2012), favorece o ativismo e, às vezes, a militância cega e digressiva que no fazer da pesquisa leva para caminhos que significam "não-pesquisa". Busquei, então, cotidianamente, um certo distanciamento, colocando minhas implicações em questão para, assim, chegar à reflexão necessária que possibilitasse a aproximação da essência da pesquisa. Neste sentido, fez-se necessária uma discussão teórica com autores que têm desenvolvido estudos acerca da formação, de um modo geral, e da formação de professores em atuação profissional, de maneira específica, para, então, entender o lugar dessas pesquisas e suas relações com a produção do conhecimento a respeito dos professores da Educação Básica.

Como centrei a pesquisa empírica no entendimento do lugar das experiências individuais e coletivas dos sujeitos nos processos formativos vivenciados no PROAÇÃO, senti que precisava explicitar melhor os conceitos de "formação" e de "experiência".

Para delimitar o conceito de experiência, inicialmente tomei Larrosa (2002) e Walter Benjamin (1994) como referenciais. O primeiro autor tornou-se importante para a pesquisa, pois afirma ser a experiência aquilo que nos passa, o que nos acontece, o que nos toca, não o que se passa, não o que acontece, ou o que se toca. Da mesma forma, Walter Benjamin (1994) observa a pobreza de experiências que caracteriza o nosso mundo, onde se passaram e passam tantas coisas, sendo elas cada vez mais raras.

A partir dessas perspectivas, experiência e informação se distinguem como coisas diferentes e, às vezes, até mesmo opostas. O excesso de informação, por exemplo, pode acabar por não deixar lugar para a experiência, tornando-se, portanto, quase que o contrário da experiência, quase uma antiexperiência. Por outro lado, a experiência, para tornar-se um elemento importante tanto na formação pessoal quanto na profissional do sujeito, precisa ser refletida, tensionada, explicitada, e a falta de informação pode comprometer esse debate e essa reflexão. O desafio é trazer informações que se constituam dispositivos necessários ao debate da/e na experiência para que essa seja formativa.

Sob essa ótica, a formação terá que ser crítica/intercrítica, pois, nesse movimento formativo, a crítica não se reduz a uma postura que busca enxergar as "impurezas" de tal realidade, para, a partir daí, estabelecer verdades a seu respeito. Uma postura formativa será sempre um movimento intercrítico, conforme já explicitado por Macedo (2010), que busca se aproximar das compreensões que foram ou são possíveis de serem construídas naquele contexto, espaço, cenário e, neste movimento interpretativo, vão-se construindo as compreensões necessárias e possíveis. No caso específico da formação de professores, terão que ser asseguradas as condições necessárias para que eles sejam capazes de fazer a crítica numa postura intercrítica, isto é, se

responsabilizando pelo seu próprio processo construtivo em relação ao outro, ao saber, à formação. A revalorização e a redescoberta do potencial formativo das situações de trabalho podem, assim, propiciar tanto a produção de estratégias, dispositivos e práticas de formação que valorizem fortemente a aprendizagem, pela via experiencial, quanto o entendimento do papel central de cada sujeito num processo de autoconstrução como pessoa e como profissional.

A pesquisa realizada, portanto, não se constituiu em uma comparação entre o anunciado, proposto pelo curso, e o vivido, mas sim em um estudo interpretativo das ações tomadas pelos professores-alunos para instituir os seus processos formativos no referido curso. Sendo assim, teve como movimentos centrais: 1) a compreensão, por parte dos professores-alunos do PROAÇÃO, das aprendizagens adquiridas por eles no curso; 2) a relação dessas aprendizagens com o processo formativo vivido por esses atores sociais no curso; 3) o lugar ocupado por suas experiências individuais e coletivas nos "atos de currículo" (MACEDO,2013) do curso, ficando clara a necessidade de aproximação da experiência desses atores para entender suas aprendizagens.

A partir desses movimentos, fez-se necessário o levantamento de algumas questões: as experiências são, realmente, contempladas no currículo do curso? Qual tem sido o debate formativo acerca dessas experiências? Quais são os debates acerca do mundo do trabalho desses sujeitos e seus espaços formativos nas itinerâncias de suas vidas profissionais? Movida por essas inquietações, senti a necessidade de compreender a proposta do curso, no sentido de identificar as possibilidades de gerar, para esses professores(as) que estão na posição de alunos(as), e, portanto, inseridos no mundo do trabalho, novas necessidades de aprendizagens.

Outras questões que me inquietaram dizem respeito à compreensão que esses professores-alunos tinham das aprendizagens adquiridas por eles no curso, e que relação estabeleciam entre elas e o trabalho pedagógico desenvolvido, tanto na sala de aula como na escola. Como professora do curso já havia observado que o mesmo

provocava algumas mudanças nos professores-alunos. Essas mudanças, tal como foram explicitadas na tese de doutorado de Mororó (2005), consistiram em melhorar a autoestima do sujeito, sua relação com o estudo e em transformações na forma de condução do ensino. Entretanto, que outras mudanças foram provocadas?

Nesse esforço de compreensão do vivido, um movimento relevante foi o da reflexão refinada e crítica por parte desses professores-alunos, tanto no nível individual quanto no coletivo, sobre a sua formação. Entendendo-a como "um acontecimento encarnado, implicado e relevante" (MACEDO, 2010, p. 30), desde o início da pesquisa uma necessidade imposta foi a de captar como os professores-alunos avaliavam a sua própria formação (metaformação)[3] e como relacionavam sua formação com o mundo do trabalho docente (entrecurrículo)[4]. Meu desafio, agora, como pesquisadora, era o de me aproximar da experiência desses atores para entender suas aprendizagens através da escuta sensível de questões que, ao longo da pesquisa, foram se apresentando como significativas para o seu processo formativo.

Outra decisão inevitável foi em relação à metodologia de pesquisa a ser utilizada. Dentre os vários caminhos possíveis, a opção se deu a partir da própria concepção de pesquisa, que, nesse caso, não poderia considerar os atores sociais como meros fornecedores de informações e sim como protagonistas do vivido e realizado em seus processos formativos, sendo, portanto, coautores, os instituintes ordinários de suas realidades (MACEDO, 2012). Isso fez com que, desde o início da pesquisa, apresentasse as minhas inquietações ao grupo e, conjuntamente, definisse o olhar a respeito do caminho a seguir.

A etnometodologia se constituiu, então, como metodologia eleita para o desenvolvimento da pesquisa. Isso por ser ela uma teoria voltada para compreensão da ordem social a partir da

---

3 Compreensão que os atores sociais vão construindo em seus percursos a respeito da sua própria formação (N.A.).

4 São conhecimentos tidos como não oficiais, institucionais, mas, que estão presentes a partir das itinerâncias de formação descritos pelos sujeitos em formação (N.A.).

valorização das ações cotidianas, coerente, portanto, com o meu desejo de compreender o processo de formação desses protagonistas por meio da escuta sensível de seus relatos.

Desta forma, o trabalho com entrevistas individuais se constituiu em um espaço narrativo de suas percepções e implicações, e o grupo focal em *lócus* como o espaço de debate acerca dessas percepções. Pretendo, assim, chegar a uma reflexão coletiva acerca do vivido e de suas marcas individuais e coletivas na formação desses homens e mulheres, professores da Educação Básica.

Como o objetivo desse texto é o de favorecer a compreensão de como se deu a organização desse estudo, isto é, o próprio desenvolvimento da pesquisa, sua metodologia e os processos de coleta de informações realizados, bem como os procedimentos adotados na organização e análise dessas informações, não detalharemos os resultados da pesquisa, mas sim o seu processo de construção.

1 Ciência e pesquisa: minhas opções

> As conversas mexeram comigo, comecei a reviver alguns momentos e perceber como eles foram importantes pra mim; o engraçado era que eu não achava que você estivesse me fazendo perguntas para depois analisar minhas respostas. Era um papo... um diálogo entre eu, você e o curso. Depois vieram as reuniões em grupo. Encontrar meus colegas e reviver juntos aqueles momentos foi demais. Eu no início me perguntava sobre o que vamos conversar, já falei tudo. Mas, a cada reunião, eu saía em parafuso. Continuava pensando nas discussões, nas falas das colegas; elas traziam informações que eu nunca tinha parado para pensar. Isso foi forte (Professora-aluna Magda).

Buscando delimitar a minha postura teórico-metodológica de investigação, parti de alguns pressupostos sobre os quais enxerguei

a pesquisa qualitativa ancorada nos princípios da etnometodologia como sendo a postura teórica que melhor se adequa ao objeto de estudo que investigo, pois, esse, ao mesmo tempo em que está inserido em uma realidade histórica e multirreferenciada, também consiste em "uma interpretação singular" dessa mesma realidade, deixando à mostra essa natureza multirreferenciada da realidade e as suas contradições.

Apoiada nos estudos de Macedo (2006), concordo com a sua defesa da etnometodologia enquanto orientação teórica fundante. Desta forma, minha opção pela etnometodologia se deu por acreditar que este procedimento nos possibilitaria uma melhor compreensão do processo formativo dos professores-alunos, haja vista o trabalho voltado para os microcontextos de formação vividos por eles no interior do curso, por meio das aulas dos professores, das reuniões de estudos, das atividades de formação em serviço, entre outras vivências ocorridas no cotidiano dos estudos, como as conversas com os autores estudados, com os docentes e, entre eles, como forma de apreender o que se passa nos "entrelugares" do dia a dia da formação desses professores-alunos.

Estudos apontam que a teoria da etnometodologia surgiu como uma corrente da sociologia americana nos anos 1960, nos Estados Unidos, e, posteriormente, difundiu-se pela Europa, particularmente nas universidades inglesas e alemãs. A obra de Harold Garfinkel, Stuties in Ethnomethodolgy (1967), é considerada o marco inicial desta corrente. Essa publicação provocou discussões e reviravoltas acadêmicas tanto na América do Norte como na Europa, pois rompeu efetivamente com a sociologia tradicional. Neste texto, o autor revela que, ao deixar a Universidade de Ohio em 1954, havia trabalhado na análise das fitas gravadas durante as deliberações de um tribunal do júri, e que, dessa forma, ele pôde descrever os procedimentos adotados pelos jurados em seus etnométodos. No dizer de Macedo (2009), estas maneiras de ser, as formas e os jeitos como os atores sociais compreendem, mobilizam e implementam suas ações, interpretando-as e descrevendo-as para todos os fins práticos, é que fundamentam o estudo da etnometodologia.

Posso afirmar que a etnometodologia se fundamenta no estudo do raciocínio prático do cotidiano, buscando evidências para reconstruir uma explicação da realidade observada. Na concepção de Coulon (1995, p. 15), "trata-se da análise das maneiras habituais de proceder mobilizadas pelos atores sociais comuns a fim de realizar suas ações habituais". Portanto, o objetivo da etnometodologia é a busca empírica dos métodos que constituem o conjunto dos etnométodos que os indivíduos utilizam para comunicar-se, tomar decisões, raciocinar, isto é, o conjunto de procedimentos que são usados para produzir e reconhecer o seu mundo, de forma que se saiba como eles constroem as suas atividades no cotidiano.

Os trabalhos de Macedo (2009), Coulon (1995) e Garfinkel (2005) me permitiram entender que a etnometodologia não pode ser confundida exclusivamente com uma metodologia ou mesmo com um método de pesquisa. Ela se destaca por ser uma teoria social voltada para o interesse da compreensão da ordem social, a partir da valorização das ações cotidianas dos atores envolvidos nos processos sociais. Daí poder falar de pesquisa inspirada na etnometodologia. Neste sentido, ela é uma perspectiva de pesquisa, uma nova postura intelectual (COULON, 1995, p. 7).

Nesta direção, a valorização do ator social tem uma relevância fundamental dentro da etnometodologia. Garfinkel (2005) atende às necessidades de muitos pesquisadores que não se interessam pelas teorias positivistas, que dão ênfase às pesquisas quantitativas e aos conhecimentos científicos, desprezando todo conhecimento popular. Macedo (2009, p. 68) afirma que, para Garfinkel, "[...] o ator social não é um idiota cultural". Ele tem, portanto, seus valores e conhecimentos que não podem e nem devem ser desprezados pelas ciências. Santos (2008, p. 111) sustenta essa nossa posição quando diz que "é fundamental transformar ausências em presenças reconhecendo nas práticas cotidianas inovações emancipatórias".

Macedo (2009) assinala que etnometodologia e educação fundem-se num encontro tão seminal quanto urgente, em face da inércia compreensiva fundada pelas análises "duras". Toman-

do o viés interpretacionista, os etnometodólogos interessados no fenômeno da Educação buscam o *traching* dos etnométodos pedagógicos, isto é, uma pista através da qual tentam compreender uma situação dada, bem como praticam *afilature*, ou seja, o esforço de penetrar compreensivamente no ponto de vista do ator pedagógico, nas suas definições das situações, tendo como orientação forte o fato de que a construção do mundo social pelos membros é metódica, apoia-se em recursos culturais partilhados, que permitem não somente o construir, mas, também, o reconhecer.

O autor esclarece que o objetivo da etnometodologia é a busca empírica dos métodos ou procedimentos, entendidos como as realizações práticas que os indivíduos utilizam para dar sentido e, ao mesmo tempo, construir suas ações, seus etnométodos, produzindo, assim, os fatos sociais. Também acrescenta que foi a partir da introdução da etnometodologia no âmbito das pesquisas que se ampliaram os pensamentos sociais e se inverteram as posições na busca pela compreensão do objeto de estudo. Este posicionamento possibilita a interlocução com a abordagem multirreferencial, a qual admite a busca pela compreensão do objeto-pesquisa por meio da observação, da escuta, do entendimento, da procura, da implicação, da incorporação do sujeito e da história do sujeito com a realidade investigada.

Correia (2006) corrobora com essa ideia afirmando que, nesse aspecto, reside uma inter-relação da concepção teórica da etnometodologia com a abordagem multirreferencial, já que ambas procuram ultrapassar os limites de uma disciplina única, de uma teoria, e buscam, no pensar diferente das disciplinas, dos procedimentos, das teorias, das concepções, a compreensão do objeto estudado. É uma ampliação de olhares epistemológicos.

Essa ampliação de olhares para a leitura do objeto, proposta por Ardoino (1998), pode se constituir na articulação e no diálogo entre a multirreferencialidade e a etnometodologia. Segundo Coulan (1995), as duas noções podem dialogar na prática concreta da pesquisa e não apenas em debates teóricos, como se poderia pensar inicialmente.

Minha escolha pela multirreferencialidade se deu pelo fato desta abordagem utilizar a "interpretação/compreensão/explicação, rompendo com a expectativa construída ao longo da história das ciências macrossociais, da explicação assentada na análise lapidante" (MACEDO, 1999, p. 58). Meu movimento foi sempre na direção da compreensão do processo formativo dos professores-alunos no curso de formação de professores em atuação. Essa compreensão foi pela escuta sensível desses atores sociais e, sendo assim, eles são coautores desta pesquisa e não apenas informantes.

Minha postura ética foi no sentido de promover, por meio da pesquisa, uma discussão implicada acerca da formação inicial de professores em exercício. Um dos primeiros desafios foi romper com julgamentos já estabelecidos entre o bem e o mal, o certo e o errado, com aqueles que acreditam e se apaixonam por esses tipos de cursos e com aqueles que rejeitam totalmente essa modalidade de formação de professores. Sendo assim, não foi minha intenção ficar presa a apenas uma teoria, pois acredito que nenhuma, isoladamente, poderia dar conta de compreender o objeto estudado, sendo necessário pluralizar os olhares epistemológicos.

Nessa perspectiva, o encontro com a multirreferencialidade foi fundante na construção desse trabalho. Macedo (2000) foi o primeiro brasileiro que uniu a etnometodologia e a abordagem multirreferencial na construção e apresentação de sua tese "A etnopesquisa crítica e multirreferencial nas ciências humanas e na educação". Em seu trabalho, procurou organizar e sistematizar a pesquisa fazendo o papel de sujeito que observa e sujeito observado. O movimento vivido por esse pesquisador se deu ao procurar romper com as concepções tradicionais de se fazer pesquisa, as quais enaltecem o método, a objetividade, a quantificação e a obsessão pelo medir, buscando expandir o presente no sentido de valorizar a inesgotável experiência social no mundo de hoje em nossas escolas.

O autor ainda evidencia a construção do sentido do objeto estudado, levando em conta a subjetividade. Há, logicamente, um esforço para examinar o sentido do lugar ocupado pelo

prático pesquisador, como assinala, buscando compreender suas ações e seus significados. As posições teóricas assumidas trazem as discussões fazendo um entrelaçamento das correntes adotadas por Coulan (1995), Ardoino (1998) e seus colaboradores.

> Ele nos esclarece que o conceito de multirreferencialidade é inicialmente forjado pelo trabalho de reflexão crítica sobre a pretensão purista de uma única ciência da educação. Foi com Jacques Ardoino, no seio dos debates do Departamento de Ciências da Educação da Universidade de Paris Vincennes à Saint-Denis, inspirado nos movimentos emancipacionistas dessa Universidade desde a sua fundação a partir dos movimentos de maio de 1968 em Paris, que a perspectiva multirreferencial vai afirmar a emergência impura, paradoxal e mestiça das ciências da educação (MACEDO, 1999, p. 123, grifos do autor).

A discussão da abordagem multirreferencial no âmbito da educação vem romper com pressupostos teóricos positivistas a respeito dessa área. De acordo com Ardoino (1998), o surgimento dessa abordagem no contexto educacional está ligado ao reconhecimento da complexidade e da heterogeneidade no processo educativo. Os estudos que tenho realizado acerca dessa abordagem mostram que ela está aberta à complexidade da realidade e à interiorização significante do sujeito observador, e não é fechada em si, mas está aberta às contribuições advindas das pesquisas e dos estudos, outra característica próxima da etnometodologia.

Outra inspiração na compreensão da multirreferencialidade veio de Morin (2000, p. 48), quando afirmou que “só podemos entrar na problemática da complexidade se entrarmos na da simplicidade, porque a simplicidade não é tão simples quanto parece”. Pensar, portanto, a formação de professores em atuação pode parecer simples para quem tem um olhar simplificador, mas, sei, ou passei a saber durante o desenvolvimento desta pesquisa, que construir uma compreensão acerca da formação dos atores sociais participantes do curso foi um ato complexo e difícil.

Entendo que a abordagem multirreferencial assume a hipótese da complexidade, uma vez que propõe uma leitura plural de seus objetos, numa perspectiva teórica e prática, sob os diferentes pontos de vista, reconhecendo a heterogeneidade no campo das Ciências Humanas e das Ciências da Sociedade.

A opção pela multirreferencialidade deu-se por entender que a discussão por ela implementada sobre a heterogeneidade como o cerne da construção do conhecimento, constitui-se em um caminho possível para a compreensão do processo formativo de homens e mulheres que, implicados na sua própria formação, foram à universidade fazer um curso de graduação e produziram conhecimento a respeito de si e do seu trabalho.

A ampliação de olhares para a leitura desse objeto, a formação de professores, só foi possível por meio da articulação e do diálogo entre a multirreferencialidade e a etnometodologia.

Nesse processo, compreendi que tanto os resultados como a minha interpretação a respeito deles não podem ser considerados como únicos. O processo investigativo vivenciado por mim estabeleceu uma relação entre sujeitos, uma relação dialógica, na qual o pesquisador e os pesquisados formaram partes integrantes da pesquisa e nela se ressignificaram e alcançaram a compreensão possível (MACEDO, 2009).

Tal pensamento se consolidou pelo fato de os atores sociais participantes dessa pesquisa não terem sido considerados idiotas culturais e sim aprendentes e ensinantes, em um ambiente formativo. Minha intenção não foi vê-los como meros informantes, e sim como autores que se autorizam, nas narrativas, a expressar sua experiência formativa vivida no referido curso (MACEDO, 2009).

Em relação ao tratamento dado às narrativas, meu papel foi interpretar as diversas falas desses atores sociais e produzir este texto como registro científico do conhecimento construído e expresso a respeito da sua formação e dessa formação no curso do qual participaram na condição de aluno. Minha vontade foi assumir o papel do etnógrafo de campo (CLIFFORD, 1998), ou seja, aquele que descreve e, também, vivencia a cultura do outro.

2 Os dispositivos de coleta, organização e análise de informações

A coleta de informações constituiu-se no resultado da minha aproximação com esses atores sociais, no esforço de compreender os etnométodos construídos e produzidos por eles durante a realização do curso. Neste sentido, me apropriar do conceito de instrumentos como dispositivos provocadores do diálogo tornou-se essencial para a compreensão acerca da formação desses professores-alunos.

Sendo assim, utilizo como dispositivo para coleta de informações o **questionário**, a **entrevista** e o **grupo focal**. Essas escolhas foram realizadas pelo fato de possibilitarem uma escuta sensível das histórias e itinerâncias formativas dos diversos atores sociais participantes da pesquisa. Dessa forma, no esforço interpretativo, pude compreender, de forma contextual e relacional, os limites e as possibilidades do curso de formação de professores, ofertado pela Universidade Estadual de Santa Cruz, ter-se constituído em um espaço formativo para os educadores da educação básica que se dirigiram a essa instituição na crença de que ali se tornariam melhores professores (as).

As informações dos atores sociais foram coletadas via subjetividade, através da **observação**. Entendo que mesmo não tendo sido um dispositivo eleito, ela esteve presente em toda a minha trajetória no campo, por meio do olhar atento aos gestos, falas, movimentos corporais e outros que expressavam as ações e as reações dos atores sociais.

A pesquisa teve início com a aplicação do questionário. No começo da pesquisa não era minha intenção utilizar esse dispositivo, mas, em função do curso estar sendo finalizado e da minha necessidade de obter algumas informações que me ajudariam na organização da pesquisa, o apliquei. Elaborei esse instrumento com questões abertas e fechadas que buscavam dois tipos de informações: os dados pessoais e os dados profissionais. Neste mesmo questionário, os atores sociais expressaram seu desejo e disponibilidade para participar da pesquisa na fase das entrevistas. Dos 153 professores-alunos, 115 responderam ao questionário, correspondendo a

75% de devolução. Essas informações foram organizadas e me permitiram ter um perfil inicial acerca dos atores sociais, além de ajudar a selecionar os que participariam da seguinte etapa da pesquisa.

A definição da entrevista como outra etapa de coleta de dados se deu em razão desse recurso possibilitar uma conversa individual com cada ator social, participante da pesquisa, permitindo uma maior proximidade entre pesquisador e ator social. Isso me possibilitou rever conceitos já estabelecidos. Esta interação foi importante, pois esses atores sociais possuíam um conhecimento experiencial acerca do fenômeno estudado, ou seja, a formação de professores em exercício. Tal fato promoveu uma revisão e até mesmo a alteração de alguns conceitos já definidos. Nas falas e entrefalas que moveram nosso diálogo foi possível esse movimento.

Durante a realização das entrevistas, busquei sempre reconstruir os processos interativos que produziram a construção dos diversos pontos de vista desses sujeitos a respeito do processo formativo vivido por eles no curso. Participaram das entrevistas quinze professores-alunos.

Previ dois encontros com cada um dos entrevistados: no primeiro, buscaria conhecer um pouco de sua história de vida, de sua trajetória familiar e profissional e do seu tempo de formação na UESC. No segundo, teria uma conversa acerca do curso propriamente dito. De posse do roteiro de entrevista, e com essa preocupação, organizei minha ida a campo.

Passei a fazer os contatos por *e-mail* e telefone, convidando os professores-alunos para nossas conversas. Como eram quinze professores da rede municipal, mas que trabalhavam em instituições diferentes, minha preocupação era que cada participante indicasse o local mais apropriado para à realização das entrevistas. A consulta foi feita e, no final, utilizei os espaços das unidades escolares, da Casa do Educador e a residência de duas entrevistadas.

Durante a realização das entrevistas, foi possível observar e conviver com o cuidado, a receptividade, a cordialidade e a alegria de cada ator social. Eles estavam abertos e confiantes. Esse compor-

tamento foi imprescindível para criar uma ambiência descontraída e, ao mesmo tempo, não perder o rigor necessário nessa etapa da pesquisa (MACEDO, 2009).

Os encontros entre uma sessão e outra da entrevista aconteciam em um intervalo de três dias, o que alterava a rotina de trabalho desses professores, mas, ao mesmo tempo, garantia tempo para que "refrescassem" suas memórias em relação à materialidade do curso.

As professoras e os professores participantes da pesquisa optaram por ser identificados no corpo do texto por seus nomes verdadeiros, fato que, para o estudo, foi muito importante, pois acreditamos que "o sujeito encarnado" "participa de uma dinâmica criativa de si mesmo e do mundo com que ele está em permanente intercâmbio" (NAJMANOVICH, 2001, p. 23). Ao trabalhar com o princípio de que o outro é um sujeito ativo, participante da ação, o seu nome marca a sua participação enquanto ser social e profissional, com uma história própria. Vale a pena destacar que, ao questionar a possibilidade de utilizar seus nomes verídicos, uma das professoras me disse que não via motivos para não ser identificada, já que assume o que fala e faz – é um sujeito de seu tempo.

As entrevistas foram transcritas e me concentrei na leitura das informações para encontrar nas narrativas, os aspectos anunciadores do movimento formativo vivido no curso. Na leitura cuidadosa, ao mesmo tempo em que buscava pontos comuns nas falas, também procurava os pontos singulares. Esse movimento me permitiu encontrar conflitos vividos no desenvolvimento do curso, os quais se tornaram temas para o debate no grupo focal.

Para a realização do grupo focal, realizei uma primeira reunião com todos os participantes das entrevistas individuais para tomar as decisões coletivamente a respeito da etapa seguinte da pesquisa.

No dia marcado, compareceram dez professores, definindo, assim, a formação do grupo. O meu objetivo com a realização do grupo focal era o de aprofundar o debate para compreender o processo formativo desses professores, ex-alunos do curso, através de conversas a respeito de quatro temáticas que se evidenciaram nas

entrevistas individuais, a saber: a relação teoria e prática na formação de professores em atuação, a relação de pertencimento junto à instituição formadora, o lugar das experiências pessoais e profissionais no curso e a relação estabelecida entre formação e a atividade profissional exercida agora.

Neste sentido, como afirma Gatti (2005), procurei criar as condições para que cada participante do grupo se situasse, explicitasse seu ponto de vista, fizesse as análises que julgasse necessárias e abrisse perspectivas diante da temática sobre a qual estávamos conversando coletivamente. Enfim, meu desafio foi criar condições para que o debate, mais geral, a respeito da formação de professores acontecesse, e que nesse cenário os participantes do grupo pudessem, realmente, emitir seu juízo de valor a respeito das questões anunciadas nas entrevistas individuais sobre a participação deles no curso.

No primeiro encontro, as pessoas foram chegando e conversando entre si, tentando saber como tinham sido as entrevistas individuais e quais as expectativas para a continuidade da pesquisa. Todos e todas estavam empolgados e querendo saber das novidades. Após a recepção individual, sentamos à mesa e começamos nossa reunião. Expliquei que o encontro tinha dois objetivos, um era construirmos os próximos passos da pesquisa e organizar a agenda de encontros, e o segundo era entregar a cada um a transcrição das entrevistas individuais para que eles fizessem a leitura e, se assim desejassem, acrescentassem ou retirarssem alguma informação dada nas entrevistas. Neste momento, entreguei as cópias das transcrições das entrevistas para cada ator social que realizou a leitura imediatamente. Como estavam muito animados com a leitura, parei a nossa conversa para deixar que ela acontecesse. Este momento foi muito rico, pois na medida em que realizavam as leituras, eles iam fazendo comentários e acrescentando mais informações.

Após esse momento, começamos o planejamento da próxima etapa da pesquisa. Fiz uma breve apresentação a respeito do grupo focal, esclareci as funções das pessoas que trabalhariam nas reuniões, ou seja, dos membros do grupo, o animador, o narrador (que ao longo do debate faria as anotações) e, por fim, a assistente, que

filmaria os encontros. Outra definição foi a respeito da periodicidade das reuniões. Ficaram agendados encontros semanais, às quartas-feiras, no final da tarde. Todos os presentes preferiram manter o local em que estávamos para os próximos encontros. Em relação ao tempo de duração das reuniões, o grupo concordou que cada encontro aconteceria em uma hora e trinta minutos, mais ou menos. As reuniões do grupo focal seriam filmadas, e após a conclusão dos encontros, entregaria a mídia com a filmagem para que assistissem e acompanhassem a fidedignidade das transcrições.

O ambiente escolhido para as reuniões foi organizado com bastante cuidado. Havia uma mesa grande com cadeiras suficientes para todos(as); cada um tinha um crachá com seu nome bem visível, papel e lápis para quem quisesse fazer anotações. Foram providenciados café, água, suco e biscoitos para o lanche. Ao todo, foram realizadas quatro reuniões com os participantes do grupo focal, tempo considerado suficiente para que as questões levantadas se esgotassem. No final da última reunião, tomamos decisões a respeito da continuidade da pesquisa, e nosso acordo foi o de apresentar minhas análises para o grupo e promover um debate final a respeito dos resultados.

As reuniões começavam com a apresentação, pelo animador, da questão a ser debatida. A primeira questão foi: "Qual é o lugar da teoria na formação de professores em atuação?" Pontuei que este tema foi eleito por ter surgido a partir das entrevistas individuais. Após a pergunta, percebi que eles pararam um pouco, como se estivessem respirando fundo e buscando as lembranças do curso para se situarem. Em seguida, uma das professoras começou a falar. No início estavam meio constrangidos e se comportavam como se estivessem falando para mim, mas, aos poucos, as tensões foram cedendo lugar à descontração e o debate aconteceu com certa tranquilidade. O tempo passou, não percebemos. No final da reunião, eles/elas falaram sobre suas impressões iniciais, o medo, a vergonha e a incerteza; mas na medida em que o debate acontecia iam sendo tomados (as) pela temática e se afastaram desses sentimentos.

Na segunda reunião, o debate foi a respeito do sentimento de pertencimento deles com relação à universidade. A questão norteadora foi: "Ter entrado para a Universidade por meio do PROAÇÃO fez com que você se sentisse pertencente ao quadro de alunos da universidade?" Eles narraram seus sentimentos, discordaram do posicionamento uns dos outros e foram apresentando seus argumentos, foram conversando naturalmente e, assim, o debate fluiu.

Na terceira reunião, a temática discutida foi a respeito da experiência. Nas entrevistas individuais, todos afirmaram que a experiência profissional havia entrado no curso, mas eles não tinham muita clareza a respeito do lugar que ela tinha ocupado na formação. As leituras das entrevistas apontaram a necessidade de uma discussão mais profunda a respeito do próprio conceito de experiência, para então compreendermos o seu lugar na formação de professores em atuação. A conversa se deu a partir da seguinte questão: "Por que a experiência de vocês entrou para o currículo do curso?"

Na quarta e última reunião, com a presença reduzida dos professores-alunos, nossa conversa foi a respeito de como se sentiam naquele dia, tanto nas atividades profissionais quanto na vida pessoal; eu queria compreender o impacto da formação na vida desses atores sociais. A questão foi: "O que vocês estão fazendo hoje e quais as implicações de vocês nesse fazer?"

As informações foram organizadas durante a realização da pesquisa em três tempos: o do questionário, o das entrevistas e o do grupo focal. As informações coletadas através do questionário foram agrupadas em três temas: dados pessoais, dados profissionais e continuidade da pesquisa. Esse perfil dos atores sociais foi complementado com as entrevistas individuais. Em seguida, organizei as informações contidas nas entrevistas. Como as narrativas eram muito amplas, fiz o exercício de separá-las e agrupá-las por temática. Esse movimento só foi possível após várias e exaustivas leituras. Foi com elas que enxerguei as temáticas maiores que continham as narrativas. Para chegar às temáticas, primeiramente reafirmei minha questão de pesquisa e os objetivos; a partir daí fui realizando

as leituras e, ao mesmo tempo, destacando as falas mais presentes nos diálogos. Como resultado, encontrei as categorias: o sujeito da experiência, as condições objetivas da formação de professores em atuação e o curso como espaço formativo.

Após a organização dessas informações, foi possível voltar à literatura acerca da formação de professores em atuação e, então, organizar a realização do grupo focal. As informações coletadas nas reuniões do grupo me permitiram acompanhar o que os professores-alunos foram construindo a respeito da sua formação, e, também, definir as categorias empíricas de análise. Cabe ressaltar que minha pretensão era a de construir a compreensão do processo de formação vivido pelo grupo e, sendo assim, utilizei as narrativas como espaços de descrição das suas vivências no curso, pois acredito que esses relatos constituem-se, até certo ponto, na própria história desses sujeitos e da sua formação. Neste sentido, meu foco não foi o de chegar a resultados ou a compreensões já fixadas a respeito da formação de professores em atuação, e sim trazer à tona, por meio da voz desses atores, uma nova compreensão desse processo.

Macedo (2009, 2006) afirma que o movimento de análise começa com o exame atento e extremamente detalhado das informações coletadas no campo de pesquisa. Essa tarefa foi exercida com rigor. As falas dos professores-alunos foram registradas por meio de gravador de áudio e das filmagens que foram transcritas na íntegra, e em seguida entregues a esses atores sociais para que as conferissem. Após sua autorização, realizei uma leitura exaustiva dessas informações e fiz o confronto entre elas, a questão da pesquisa e seus objetivos. Neste movimento, ao mesmo tempo indagava sobre a importância das informações coletadas e separava as que considerava relevantes para a análise. Selecionei, assim, as partes da descrição consideradas essenciais para a compreensão do processo formativo vivido pelos atores sociais no curso.

Enxerguei como necessária uma busca histórica a respeito da formação de professores. Precisava situar, historicamente, o momento em que surge a formação de professores em atuação, no

Brasil, e como esses elementos apresentados por esses atores sociais se constituem demandas para se pensar a formação de professores em atuação. Outra necessidade foi compreender como se estabeleceram as condições objetivas para que eles participassem do curso. Esses estudos me permitiram entrar no contexto para construir uma "triangulação ampliada" (MACEDO, 2009) necessária, a princípio, à compreensão e discussão das informações. Após realização desses estudos, foi possível encontrar, nessas unidades de significação, as chamadas categorias empíricas e realizar a interpretação compreensiva desse objeto de pesquisa, a saber: a formação de professores.

Desta forma, não posso dizer que houve um único momento de análise das informações reunidas através dos questionários, das entrevistas e do grupo focal, e através do retorno constante à produção científica e teórica sobre a formação de professores e o seu contexto sócio-histórico, mas sim que esta esteve presente em toda a pesquisa. Este movimento permitiu selecionar as informações consideradas essenciais ao diálogo entre teoria e empiria, a respeito da formação de professores em atuação e, assim, definir as categorias que utilizei na análise final.

O próprio relatório final da pesquisa, a partir dessa compreensão da análise como um movimento interpretativo contínuo e inacabado, se constituiu como um produto final aberto. Isto é, "produto" porque permitiu a compreensão a respeito do fenômeno estudado, e "aberto" porque essa compreensão não é a única. Tal postura impõe ao pesquisador a necessidade de manter-se atento ao exame detalhado acerca das informações coletadas, procurando entender suas relações com as questões e os objetivos já definidos para a pesquisa e, a partir desse exercício, avaliar a relevância das informações para o desenvolvimento do estudo. Outro esforço importante é o de enxergar as informações que vão além do previsto e que se constituem em um conhecimento indispensável para que possa se aproximar do fenômeno estudado, pois, como afirma Macedo (2006, p. 209), "O pesquisador postula que a significação real e profunda do material

analisado reside além do que é expresso. Trata-se de descobrir o sentido velado, em opacidade, das palavras, das frases e das imagens que constituem o material analisado".

Considerações finais

> Um saber que só vê sua finalidade não consegue perceber que tudo o que se quer do final está justamente no meio do caminho (GHEDIN e FRANCO, 2006).

Ao tomar como foco de investigação os processos formativos dos professores da Educação Básica, a pesquisa se inseriu no campo dos estudos que têm ganhado visibilidade entre as pesquisas educacionais e por trazer a necessidade de buscar, no cotidiano desses processos, o conhecimento a respeito de seus protagonistas, das aprendizagens realizadas e de seus desdobramentos na vida dos sujeitos; estudos como esse têm sido fundamentais para construir uma nova lógica a respeito do trabalho docente e do papel do professor na reorganização das relações de trabalho. Sendo assim, ao buscar compreender, de forma contextual e relacional, o movimento formativo dos professores/alunos que frequentaram o curso de formação de professores em atuação, procurei identificar nessa formação as mediações estabelecidas com a experiência desses atores sociais.

A opção metodológica me permitiu uma aproximação maior e mais significativa com os protagonistas sociais e, por conseguinte, as impressões e implicações com a sua formação. Meu desafio foi captar o movimento formador desses professores/alunos por meio das entrevistas individuais e das sessões de grupo focal realizadas com o coletivo desses atores sociais. Meu compromisso não foi o de apresentar resultados fechados e, portanto, inquestionáveis. Acredito que os resultados estão na leitura desses escritos que vamos realizar com nossas implicações e inspirações, mas reconheço que esse

conhecimento construído por mim, na condição de pesquisadora, constituiu-se em um produto aberto, cujo legado está no compromisso político e ético de apresentar os resultados encontrados com as implicações e limitações inerentes de quem os interpreta.

Nos estudos que realizei sobre formação, ficou clara a necessidade de pensar a formação de professores a partir de um conceito mais amplo desse termo. Foi possível perceber que o movimento formativo vivido pelos atores sociais oscilou entre dois conceitos: um mais ampliado, presente nas discussões fomentadas por alguns professores formadores, principalmente os da disciplina Estágio, os quais viam a formação como uma atividade pela qual se busca, com o outro, as condições para que o saber recebido do exterior seja internalizado para ser transformado em um novo saber, chegando a uma nova forma enriquecida, com significado para uma nova atividade. O outro conceito, velado, entende a formação como a aprendizagem de um conjunto formulado de saberes, tendo em vista a preparação técnica do professor-aluno para a atuação profissional. Percebi, que nesse embate e vivência, os professores-alunos foram (re) elaborando o seu próprio processo formativo.

Durante a realização da pesquisa, os atores sociais vivenciaram momentos significativos em seu processo formativo. Primeiro, no movimento de compreensão do que era a experiência. O debate ocorrido no grupo focal foi decisivo para que eles, por meio das reflexões acerca das suas narrativas, fossem se afastando da compreensão inicial da experiência como vivência e percebessem que toda experiência contém uma vivência que escolhemos ou aceitamos como fonte de aprendizagem. Isso implica na interação que o sujeito precisa estabelecer com esse vivido para que se torne uma experiência. À medida que foram desenvolvendo essas reflexões, outras foram se estabelecendo em razão da necessidade de compreender o lugar que a experiência ocupou no processo formativo vivenciado no curso.

Nesse movimento, foi possível perceber, por meio dos depoimentos, que os atores sociais demonstravam um novo olhar a respeito da prática educativa. Eles já traziam para os debates uma

consciência política e ética em relação ao seu trabalho, uma visão mais crítica acerca dos conhecimentos que estavam trabalhando com seus alunos e verbalizavam as implicações políticas e sociais do seu próprio trabalho. Isso sinalizava a compreensão da prática docente a partir de suas implicações sociais.

Essas, portanto, poderiam ser as conclusões que arrolaria sobre a pesquisa. Entretanto, penso ser importante defender três ideias fundamentais para a construção do sentido da investigação. Essas, portanto, poderiam ser as conclusões que arrolaria sobre a pesquisa.

A primeira delas diz respeito ao caráter formativo da pesquisa. Ao finalizar essa investigação, reconheço que os estudos e as mediações realizadas por meio dos dispositivos usados para estabelecer os diálogos com os atores sociais constituíram-se em um espaço político e ético de escuta sensível, o que nos levou a perceber que a dinâmica da pesquisa, em si mesma, constituiu-se um espaço formativo, possibilitando aos atores sociais não apenas a narração dos fatos já vividos, mas também a reflexão a respeito do vivido. Esta postura e dinâmica permitiram que eles (re)elaborassem suas compreensões sobre a formação. Não apenas aquela construída durante o curso, mas também a vivida no momento atual. Nos encontros, tanto individuais como coletivos, existia a autoria do sujeito, a narração do vivido, sua problematização e impressões estavam ali, ou seja, eles eram protagonistas desta caminhada. Sua voz estava ali e se misturava a outras para se construir uma compreensão a respeito do vivido no curso. Esse processo resultou em uma nova formação para esses atores sociais, tensionando suas experiências.

A segunda ideia que defendo é a de que o alcance da formação não estava propriamente no curso, e sim nas estratégias que, durante o processo formativo, foram se constituindo para assegurar essa formação. As narrativas dos professores-alunos mostraram que as estratégias se forjaram em duas esferas: uma na própria vivência do/e no curso, e outra na dinâmica da vida pessoal e profissional.

Na primeira delas, a reunião, sob um mesmo contexto de uma diversidade de professores-alunos com histórias e experiências diferentes, por si só, já oportunizou uma formação a todos que participavam. Na segunda ideia, a mobilização das famílias, das escolas, dos professores formadores e dos próprios professores-alunos para assegurar a frequência e o desempenho no curso também gerou novas aprendizagens e novas transformações. Essas estratégias foram geradas pelo curso e esse foi o seu alcance formativo.

Finalmente, a terceira ideia defendida é a de que, apesar do aparente antagonismo existente entre a formação inicial em atuação desejada para impactar na melhoria do desempenho da educação básica e a busca (nessa formação) da compreensão dos processos de aprendizagem dos professores envolvidos, apesar de distintos, são movimentos que se complementam. De acordo com Pineau (2003), toda formação terá sempre a capacidade de transformar em experiência significativa os acontecimentos cotidianos sofridos no horizonte de um projeto pessoal e coletivo. Neste caso, a formação é algo que se processa, é uma atitude ou uma função que se cultiva e pode, eventualmente desenvolver-se.

Reafirmo, assim, a partir das três ideias apresentadas, a intenção deste trabalho: a de se constituir como um registro reflexivo acerca do movimento formativo de homens e mulheres, reconhecendo que o outro, por ser humano, sempre terá o direito à formação.

Referências

ARDOINO, José. Abordagem multirreferencial (plural) das situações educativas e formativas. In: BARBOSA, J. G. (org.). **Multirreferencialidade nas ciências e na educação**. São Carlos: EDUFSCar, 1998.

BENJAMIN, Walter. **Obras escolhidas**: Magia e técnicas, arte e política. Tradução Sérgio Paulo Rouanet São Paulo: Brasiliense, 1994.

CLIFFORD, James. **A experiência etnográfica**: antropologia e literatura no século XX. Tradução José Reginaldo Santos Gonçalves Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 1998.

COULON. Alain. **Etnometodologia e Educação**. Tradução Guilherme João de Freitas Teixeira. Petrópolis: Vozes. 1995.

CORREIA, Vasti G. de Paula. **Processos de inclusão escolar**: um olhar prospectivo e multirreferencial sobre os saberes fazeres de um grupo de educadores. 2006. Dissertação (Mestrado em Educação)– Programa de Pos- Graduação em Educação, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2006.

GARFINKEL, H. Studies in ethnomethodology. In LAPASSADE, G. **As microssociologias**. Série pesquisa em educação. Brasília: Liber Livro, 2005.

GATTI, Bernadete Angelina. **Grupo focal na pesquisa em Ciências Sociais e Humanas**. Brasília, DF: Líber Livro Editora, 2005.

GHEDIN, Evandro. FRANCO, Maria Amélia Santoro. **Pesquisa em educação**: alternativas investigativas com objetos complexos. São Paulo: Edições Loyola, 2006.

LARROSA, Jorge**. Notas sobre a experiência e o saber de experiência**. Revista Brasileira de Educação, Rio de Janeiro, 2002. Disponível em: http: <//www.anped.org.br/rbe/rbedigital/RBDE19/RBDE19_04_JORGE_LARROSA_BONDIA.pdf>. Acesso em: 5 maio 2010.

MACEDO, Roberto Sidinei. **Atos de currículo e autonomia pedagógica**: o socioconstrucionismo curricular em perspectiva. Petrópolis: Vozes, 2013.

MACEDO, Roberto Sidinei. **Etnopesquisa implicada:** pertencimento, criação de saberes e afirmação. Brasília, DF: Líber Livro Editora, 2012.

______. **Compreender/mediar a formação** – o fundante da educação. Brasília, DF: Líber Livro Editora, 2010.

______. **Um rigor outro sobre a questão da qualidade na pesquisa qualitativa**. Salvador: Edufba, 2009.

______. **Etnopesquisa Crítica etnopesquisa-formação**. Brasília, DF: Líber Livro Editora, 2006.

______. Por uma epistemologia complexa e multirreferencial nos meios educacionais. In: BARBOSA, Joaquim Gonçalves (org). **Reflexão em torno da multirreferencialidade**. São Carlos: UFS Car, 1999.

MORIN, Edgar. **A inteligência da complexidade**. 3ª. ed. São Paulo: Peirópolis, 2000.

MORORÓ, Leila Pio. **Rede UNEB2000**: da euforia ao espanto, as contradições se estabelecem. 2005. Tese (Doutorado em Educação)– Centro de Educação e Ciências Humanas, Universidade Federal de São Carlos SP, São Carlos, 2005.

NAJMANOVICH, Deise. **O sujeito encarnado**. Rio de Janeiro: DP&A, 2001.

PINEAU, Gaston. **Temporalidades na formação**. Tradução Lucia Pereira de Souza. São Paulo: Triom, 2003.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **A crítica da razão indolente contra o desperdício da experiência**. 7. ed. São Paulo: Cortez Editora, 2008.

TEORIA E MÉTODOS EM REPRESENTAÇÕES SOCIAIS

Luci Mara Bertoni[1]
Ana Lúcia Galinkin[2]

A Teoria das Representações Sociais (TRS) tem como principal teórico o psicólogo social Serge Moscovici. Em sua obra seminal, recentemente traduzida para a língua portuguesa, o autor define representações sociais (RS) como "uma modalidade de conhecimento particular tendo a função de elaboração dos comportamentos e da comunicação entre os indivíduos" (MOSCOVICI, 2012, p. 27). Assim, a TRS está centrada no funcionamento do pensamento cotidiano, com raízes tanto na sociologia e antropologia (Durkheim e Lévy-Bruhl) quanto na psicologia construtivista, socio-histórica e cultural (Piaget e Vygotsky), implicando num entrelaçamento entre o social e o individual, como afirmam Almeida e Santos (2011). Ainda de acordo com as autoras,

> Para dar conta do conhecimento cotidiano, Moscovici (1989) retoma e ressignifica o conceito de representações, tentando, ao mesmo tempo, colocar em evidência a especificidade da psicologia social, na medida em que, com esse conceito, ele a situará na intersecção do individual e do social (ALMEIDA e SANTOS, 2011, p. 290).

---

1 Professora na Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia – UESB.
E-mail: profaluci@gmail.com

2 Pesquisadora Associada no Programa de Pós-graduação em Psicologia Social, do Trabalho e das Organizações da Universidade de Brasília -UnB.
E-mail: anagalinkin@gmail.com

Moscovici (2005) propõe, com seus estudos, que as representações que habitam a esfera do senso comum podem ser analisadas como ciência, pois tudo o que percebemos do mundo são respostas a estímulos do ambiente no qual vivemos.

> O que nos distingue é a necessidade de avaliar seres e objetos corretamente, de compreender a realidade completamente; e o que distingue o meio ambiente é sua autonomia, sua independência com respeito a nós, ou mesmo, poder-se-ia dizer, sua indiferença com respeito a nós e as nossas necessidades e desejos (MOSCOVICI, 2005, p. 30).

Sendo assim, para o autor, as RS são modalidades de conhecimento que circulam em nosso cotidiano. Por meio da interação com os outros, temos a necessidade de nomear e tornar concreto o que ainda não se tornou familiar.

> Segundo Moscovici, as Representações Sociais são modalidades de conhecimento particular que circulam no dia-a-dia e que têm como função a comunicação entre indivíduos, criando informações e nos familiarizando com o estranho de acordo com categorias de nossa cultura, por meio da ancoragem e da objetivação. Ancoragem é o processo de assimilação de novas informações a um conteúdo cognitivo-emocional pré-existente, e objetivação é a transformação de um conceito abstrato em algo tangível (SAWAIA, 2004, p. 76).

Uma das funções das RS é "convencionalizar" os objetos, pessoas ou acontecimentos que encontram; elas lhes dão forma e localizam em uma determinada categoria, e gradualmente colocam como modelo de um determinado grupo de pessoas. Portanto, estamos todos envoltos em imagens, linguagem ou cultura que são impostos por representações do grupo ao qual pertencemos. Assim, afirma Moscovici (2005, p. 35),

> nenhuma mente está livre dos efeitos de condicionamentos anteriores que lhe são impostos por suas representações, linguagem ou cultura. Nós pensamos através de uma linguagem, nós organizamos nossos pensamentos, de acordo com um sistema que está condicionado, tanto por nossas representações, como por nossa cultura. Nós vemos apenas o que as convenções subjacentes nos permitem ver e nós permanecemos inconscientes dessas convenções.

Partindo da assertiva de que "a realidade é, para a pessoa, em grande parte, determinada por aquilo que é socialmente aceito como realidade" (LEWIN apud MOSCOVICI, 2005, p. 36), Moscovici adverte que as RS não são criadas por um indivíduo isoladamente e, como consequência disso, para explicar ou se compreender uma representação, é necessário começar com aquela, ou aquelas das quais ela nasceu. Para tanto, é preciso buscar, na história, em que momento esta representação torna-se "familiar" para um determinado grupo. Em outras palavras, é preciso compreender os processos de "ancoragem" e de "objetivação", tais como definidos por este autor. Em suas palavras:

> Ancoragem – Esse é um processo que transforma algo estranho e perturbador, que nos intriga, em nosso sistema particular de categorias e o compara com um paradigma de uma categoria que nós pensamos ser apropriada. [...] Ancorar é, pois, classificar e dar nome a alguma coisa (MOSCOVICI, 2005, p. 61).

Sobre a objetivação, afirma que "objetivar é descobrir a qualidade icônica de uma idéia, ou ser impreciso, é reproduzir um conceito em uma imagem" (MOSCOVICI, 2005, p. 71).

Sobre os processos de objetivação e ancoragem, elaborados por Moscovici (2003 apud SANTOS, 2005), é preciso destacar que a objetivação implica três movimentos:

- **seleção e descontextualização**: do conjunto total de informações, os sujeitos retiram algumas a partir de conhecimentos anteriores, valores culturais ou religiosos, tradição cultural, experiência prévia etc.;
- **formação do núcleo figurativo**: é a construção de um modelo figurativo, um núcleo imaginante a partir da transformação do conceito;
- **naturalização dos elementos**: os elementos que foram construídos passam a ser identificados como elementos da realidade do objeto.

No processo de ancoragem, o objeto novo é reajustado para que se enquadre em categoria conhecida, adquirindo características desta categoria. Com base nos pressupostos teóricos de Moscovici (2003 apud SANTOS, 2005), isso implica:

- **atribuição de sentido**: há o enraizamento de uma representação em uma rede de significados articulados e hierarquizados a partir de conhecimentos existentes. Um sentido e um nome são atribuídos ao novo objeto;
- **instrumentalização do saber**: possibilita um valor funcional à representação, na medida em que se torna uma teoria de referência, possibilitando a tradução e compreensão do mundo social;
- **enraizamento no sistema de pensamento**: as novas representações se inscrevem em um sistema de representações preexistentes, tornam-se familiares, ao mesmo tempo em que transformam o conhecimento anterior. Assim, o sistema de pensamento preexistente ainda predomina e serve como referência para os mecanismos de classificação, comparação e de categorização do novo objeto.

Moscovici (2005) afirma que as RS pertencem, exclusivamente, ao universo consensual. Por conseguinte, elas não possuem uma estrutura específica e podem ser percebidas tanto como representações tanto como ciências. Seguindo essas premissas, o objetivo da ancoragem e da objetivação é tranformar o "não-familiar" em

"familiar", ou seja, trazer as representações do senso comum e torná-las compreensíveis pela ciência, sem alterar o universo no qual se originam. Para tanto, a pesquisa em RS exige a compreensão do processo de construção do conhecimento do senso comum que na perspectiva de Moscovici pressupõe analisar os processos de objetivação e ancoragem subjacentes a essas representações.

> A ciência era antes baseada no senso comum e fazia o senso comum menos comum; mas agora senso comum é a ciência tornada comum. [...] Não é fácil transformar palavras não-familiares, idéias ou seres, em palavras usuais, próximas e atuais. É necessário, para dar-lhes uma feição familiar, pôr em funcionamento os dois mecanismos de pensamento [ancoragem e objetivação] baseados na memória e em conclusões passadas (MOSCOVICI, 2005, p. 60).

Deste modo, para o autor, as RS devem ser vistas como uma maneira específica de compreender e comunicar o que nós já sabemos. Ou ainda, são maneiras de se lidar com a memória.

> Ancoragem e objetivação [...]. A primeira mantém a memória em movimento e a memória é dirigida para dentro, está sempre colocando e tirando objetos, pessoas e acontecimentos, que ela classifica de acordo com um tipo e os rotula com um nome. A segunda, sendo mais ou menos direcionada para fora (para outros), tira daí conceitos e imagens para juntá-los e reproduzi-los no mundo exterior, para fazer as coisas conhecidas a partir do que já é conhecido (MOSCOVICI, 2005, p. 78).

Por isso, adverte o autor que, para estudar uma representação, é preciso descobrir o momento em que ela emerge na esfera social. Tal advertência se estende para a retomada dos métodos de observação que, segundo ele, parecem estar esquecidos por terem sido substituídos por outros, os quais ele não despreza, mas lamenta que a observação tenha sido considerada por alguns pesquisadores

como algo que foge do rigor científico (MOSCOVICI, 2005, p. 106). Nesta questão situa-se o mal entendido de pesquisadores com relação às RS porque os modelos tradicionalmente usados para as pesquisas de campo (questionários e/ou entrevistas fechados ou semiestruturados etc.) não conseguem alcançar a riqueza de dados que podem ser coletados a partir de observações (também rigorosas) sugeridas, preferencialmente, como método das RS.

Com pressupostos teóricos e metodológicos claramente difundidos no bojo da teoria, é possível romper com

> os critérios de verdade difundidos pelos cânones científicos que desconsideram as relações entre o sujeito e um objeto que faz parte de seu universo pessoal e social, passando a situá-los na funcionalidade que os conhecimentos inerentes a essa realidade assumem na vida cotidiana (ALMEIDA; SANTOS, 2011, p. 293).

Com base nestas afirmações, é possível inferir que o estudo de uma representação pressupõe investigar o que pensam, por que pensam e como pensam os indivíduos. Para Jodelet (1991 apud ALMEIDA e SANTOS, 2011, p. 291), as representações sociais podem ser entendidas como uma

> forma de conhecimento corrente, dito "senso comum", caracterizado pelas seguintes propriedades: 1. socialmente elaborado e partilhado; 2. tem uma orientação prática de organização, de domínio do meio (material, social, ideal) e de orientação das camadas e da comunicação; 3. participa do estabelecimento de uma visão da realidade comum a um dado conjunto social (grupo, classe etc) ou cultural.

Jodelet reforça as concepções de Moscovici, liderando uma abordagem cultural das RS. Outras abordagens, igualmente importantes, se formam em torno da TRS: a societal, liderada por Willen Doise, também conhecida como a Escola de Genebra, e a abordagem

estrutural, também conhecida como a Escola do Midi, liderada por Jean-Claude Abric. De acordo com Galinkin et al (2012), a grande teoria conheceu vários desdobramentos, tendo cada um deles trazido um aporte particular para o desenvolvimento da TRS.

1 Abordagem cultural

De acordo com Almeida (2005), não resta dúvida de que Denise Jodelet é a grande responsável por manter atual a proposição original de Moscovici, sistematizando e divulgando a teoria. Para Jodelet (2000 apud ALMEIDA, 2005, p. 128), as representações são o estudo dos processos pelos quais os indivíduos constroem e interpretam seu mundo e sua vida, permitindo a integração das dimensões sociais e culturais com a história.

Jodelet (1989) destaca a vitalidade, a transversalidade e a complexidade como três particularidades da RS. A autora apresenta as dificuldades iniciais de Moscovici ao mostrar os limites de pensamentos que centravam as discussões ora no sujeito ora no social, e traz a nova perspectiva de interseção entre ambos para se compreender as relações e as representações sociais que se constroem a partir desta interação. Também afirma que

> uma das razões pelas quais Moscovici (1969; 1984) foi levado a renovar o uso da noção foi a insuficiência dos conceitos da psicologia social, a limitação de seus objetos e paradigmas. Esta perspectiva crítica ocasionou certa fluidez conceitual que foi, também, a razão de sua fecundidade. De fato, ela autorizou empreendimentos empíricos e conceituais diversos e a articulação da concepção psicossociológica com as de outras disciplinas. Ela é também a razão da vitalidade na medida em que autoriza múltiplas interpretações que são fontes de avanços teóricos. Essa germinação tem diretamente a ver com as outras características que mencionamos: a transversalidade e a complexidade (JODELET, 1989).

Quanto à transversalidade, Jodelet salienta o interesse da noção de RS para as ciências humanas, que conferem ao tratamento psicossociológico da representação um estatuto transverso, uma vez que articula diversos campos de pesquisa e busca a coordenação real de seus pontos de vista. Considera esta transversalidade a contribuição mais promissora nesse domínio de estudos.

Ao mesmo tempo, a autora destaca a complexidade que implica sua definição e tratamento dos fenômenos que ela busca explicar, pois é demasiado complexo compreender o funcionamento psíquico do sujeito e o funcionamento do sistema social na medida em que estes afetam e são afetados pelas representações. Ainda considera que este é um programa que está em realização, mas afirma que

> as representações sociais devem ser estudadas articulando elementos afetivos, mentais e sociais e integrando, ao lado da cognição, da linguagem e da comunicação, a consideração das relações sociais que afetam as representações e a realidade material, social e ideal sobre a qual elas intervêm (JODELET, 1989).

Jodelet destaca que é nesta perspectiva supracitada que Moscovici elaborou sua teoria.

2 Abordagem societal

Principal teórico desta abordagem, Willen Doise problematiza a dicotomia existente no campo da Psicologia Social que se revela na cisão entre as explicações "psicológicas" e "sociológicas" e considera que a TRS "supera essa dicotomia, na medida em que seus objetos de estudo situam-se no espaço de interface do indivíduo e do coletivo, admitindo de forma integrada explicações tanto em nível psicológico quanto sociológico" (PACHECO, 2011).

Para Doise (2002, p. 67), "de forma muito geral, as representações sociais podem ser definidas como princípios organizadores das relações simbólicas entre indivíduos e grupos". Com o objetivo de abarcar as diversas dimensões da relação indivíduo-coletivo, Doise (1984, 1986 apud PACHECO, 2011) apresenta seu modelo teórico para a Psicologia Social que pressupõe quatro níveis de análise: intrapessoal – a maneira como o indivíduo organiza internamente suas experiências no meio social; interpessoal – como os processos interpessoais ocorrem em determinada situação, tendo como foco a dinâmica das relações estabelecidas em um dado momento; intergrupal – são analisadas as diferentes inserções sociais do sujeito em interação, considerando-se como variável independente sua posição ou status social. Parte-se do pressuposto de que, em interação, os sujeitos ou grupos se posicionam de formas distintas a partir das representações partilhadas por seu grupo de pertença; societal – o que valida a ordem social estabelecida é o desenvolvimento, em cada sociedade, de suas próprias ideologias, seus próprios sistemas de crenças e representações, valores e normas, mesmo que sejam expressos de maneiras diferenciadas.

Para os estudiosos da denominada Escola de Genebra (Doise, Clémence, Lorenzi-Cioldi, 1992 apud DOISE, 2002, p. 68), o estudo das representações sociais recorre a três hipóteses importantes: 1) a primeira hipótese postula que os diferentes membros de uma dada população partilham certas crenças comuns a propósito de um determinado objeto social; 2) a segunda refere-se à natureza das diferenças e de tomadas de posição individuais em relação a um dado objeto de representação; 3) a terceira considera as múltiplas ancoragens das tomadas de posição nas realidades coletivas.

> A terceira hipótese considera que as RS, além de exprimirem um consenso entre indivíduos, marcado por certas modulações ou oposições individuais, são também caracterizadas por ancoragens das tomadas de posição em outras realidades simbólicas coletivas. Elas se explicitam nas hierarquias de

valores, nas percepções que os indivíduos constroem das relações entre grupos e categorias e nas experiências sociais que eles partilham com o outro, em função de sua pertença e posição. Nesta fase, a ênfase do estudo das RS recai sobre a ancoragem das diferenças individuais (ALMEIDA, 2009a, p. 728, grifos da autora).

3 Abordagem estrutural

Jean-Claude Abric e seus colaboradores desenvolveram o que chamaram de "Teoria do Núcleo Central" para entender a estrutura de uma representação social. Para Abric (1998; 2001), as representações são uma organização significante e não simples reflexo da realidade. Elas funcionam como um sistema de interpretação da realidade que rege as relações dos indivíduos com o seu meio físico e social e vai determinar seus comportamentos e suas práticas. São elas que orientam as ações e as relações sociais. De acordo com este autor, a representação "é um sistema de pré-codificação da realidade porque ela determina um conjunto de antecipações e expectativas" (ABRIC, 1998, p. 28). Se elas têm um papel fundamental na dinâmica das relações sociais e nas práticas, continua o autor, elas respondem a quatro funções essenciais:

- **Função de saber**: permitem compreender e explicar a realidade. As representações facilitam a comunicação social e permitem as trocas sociais, a transmissão e a difusão do saber do senso comum.
- **Função identitária**: definem a identidade e permitem a proteção da especificidade dos grupos. A definição da identidade do grupo garante a imagem positiva do grupo de inserção e terá um papel importante no controle social pela coletividade nos processos de socialização.
- **Função de orientação**: guiam os comportamentos e as práticas. O processo de orientação das con-

dutas pelas representações resulta em três fatores essenciais: a representação intervém diretamente nas relações sociais, produz um sistema de antecipações e expectativas sobre a realidade e é prescritiva de comportamentos ou de práticas obrigatórios. Ou seja, elas definem o que é lícito, tolerável ou aceitável em um dado contexto social.

- **Função justificadora**: permitem, *a posteriori*, a justificativa das tomadas de posição e dos comportamentos. "A representação tem por função preservar e justificar a diferenciação social, e ela pode estereotipar as relações entre os grupos, contribuir para a discriminação ou para manutenção da distância social entre eles" (ABRIC, 1998, p. 30).

Ao afirmar que "uma representação é constituída de um conjunto de informações, de crenças, de opiniões e de atitudes a propósito de um dado objeto social", Abric postula que toda representação está organizada em torno de um núcleo central que é seu elemento fundamental e é ele quem determina sua significação e sua organização. Assim, o núcleo central assume duas funções essenciais:

- *uma função generadora*: ela é o elemento através do qual se cria, ou se transforma, o significado dos outros elementos constitutivos da representação. É através dele que os outros elementos ganham um sentido, um valor.
- *uma função organizadora*: é o núcleo central que determina a natureza dos elos, unindo entre si os elementos da representação. Neste sentido, o núcleo é o elemento unificador e estabilizador da representação (ABRIC, 1998, p. 31).

Em torno do núcleo central organizam-se os elementos periféricos que são seus componentes mais acessíveis, mais vivos e mais concretos. Eles respondem a três funções primordiais: concretização, regulação e defesa. Os elementos periféricos, ao mesmo

tempo, tornam imediatamente compreensíveis e transmissíveis a formulação da representação em termos concretos (concretização). Constituem seu aspecto móvel e evolutivo (regulação) e onde poderão aparecer e ser toleradas as contradições (defesa), uma vez que o núcleo central é resistente à mudança, posto que sua transformação provocaria uma completa alteração (ABRIC, 1998, p. 32).

Ainda com relação à importância dos elementos periféricos, Flament (1994 apud ABRIC, 1998; 2001) os considera como esquemas que são prescritores de comportamentos, permitem uma modulação personalizada das representações e das condutas a elas associadas e agem na defesa quando uma representação, ou seu núcleo central, é maciçamente ameaçada. Em suas considerações sobre o trabalho de Flament, Abric (1998, p. 33, grifos do autor) destaca:

> Moliner verificou um ponto fundamental da teoria de Flament, o qual esclarece os papéis específicos do núcleo central e dos elementos periféricos no funcionamento da representação: "Os esquemas centrais (o núcleo central) são normativos no sentido que eles expressam a normalidade, mas não a certitude, enquanto que os elementos periféricos condicionais, expressam o freqüente, às vezes o excepcional, mas nunca o anormal" (MOLINER, 1992, p. 328, grifos do autor).

A estrutura defendida por Abric (1998; 2001) aponta que as representações e seus componentes (núcleo central e elementos periféricos) funcionam com seu papel específico e complementar regidos por um duplo sistema: um sistema central cuja determinação é essencialmente social e define a homogeneidade do grupo, e um sistema periférico cuja determinação é mais individualizada e contextualizada, sendo este mais flexível que o núcleo central, permitindo certa heterogeneidade de comportamentos e de conteúdos.

> É a existência deste duplo sistema que permite compreender uma das características básicas das representações, que pode parecer contraditória: elas são, simultaneamente, estáveis e móveis, rígidas e flexíveis. Estáveis e rígidas posto que determinadas por um núcleo central profundamente ancorado no sistema de valores partilhado pelos membros do grupo; móveis e flexíveis, posto que alimentando-se das experiências individuais, elas integram os dados do vivido e da situação específica, integram a evolução das relações e das práticas sociais nas quais se inserem os indivíduos ou os grupos (ABRIC, 1998, p. 34, grifos do autor).

Utilizando-se da noção de "reversibilidade da situação", presente nos estudos de Flament, Abric afirma que, nos casos em que a situação é percebida como reversível, as novas práticas contraditórias desencadearão modificações na representação, integrando elementos novos e transformando os elementos periféricos. Para o autor, "o núcleo central da representação permanece estável e insensível às modificações. Trata-se, pois, de uma transformação real, mas superficial da representação" (ABRIC, 1998, p. 35).

No caso das situações percebidas como irreversíveis, as práticas novas e contraditórias terão consequências mais importantes na transformação da representação. Abric (1998; 2001) nos mostra três possíveis tipos de transformação: **1) transformação "resistente"**: os elementos "estranhos" aparecem somente nos elementos periféricos e, por um certo tempo, são gerenciados pelos mecanismos clássicos de defesa. A multiplicação destes elementos acaba por induzir a transformação do núcleo central e, consequentemente, da representação em seu conjunto; **2) transformação progressiva da representação**: quando a transformação se efetiva sem ruptura e as novas práticas, progressivamente, se integram aos esquemas do núcleo central e se fundem em um novo núcleo e uma nova representação; **3) transformação brutal**: quando as práticas atacam diretamente o significado central da representação e não permitem o uso dos mecanismos defensivos do sistema periférico.

4 Aspectos metodológicos em RS

As representações que circundam o conhecimento elaborado e difundido entre os sujeitos sociais, suas práticas e suas "teorias" se configuram como objeto da TRS. A partir dos conceitos fundamentais de objetivação e de ancoragem, elaborados por Moscovici, é que este conhecimento do senso comum pode ser identificado e apreendido nas diversas relações sociais. Para tanto, os instrumentos metodológicos eleitos para estudar determinados fenômenos podem ser adequados mediante a escolha da abordagem que melhor se adequar ao estudo específico.

Conforme destacamos anteriormente, as abordagens lideradas por Jodelet, Doise e Abric são complementares aos pressupostos teóricos de Moscovici. Embora cada um apresente a sua maneira de trabalhar com a TRS, todos destacam a importância de seu estudo, principalmente na busca de compreensão da interação do sujeito com seu meio social, e como as RS são criadas a partir desta interação e influenciam na mudança ou permanência dos comportamentos, ao mesmo tempo em que estes últimos afetam a criação de novas representações.

É importante considerar os comentários de Castro (2011, p. 6) quando nos lembra que "a topografia de cotidiano de Moscovici vai do microcosmo ao macrocosmo e seus limites são estabelecidos nas fronteiras da interação social". O autor ainda comenta que

> Esta espécie de topografia dinâmica supera o dualismo tradicional, introduzindo, pela natureza do objeto, um lugar de reunião e encontro entre distintas situações. O novo objeto da Psicologia Social é um encontro, muitas vezes indiferenciado, entre indivíduo e sociedade (CASTRO, 2011, p. 6).

A diversidade de desdobramentos teóricos e a própria característica do objeto, em sua complexidade, criam as condições para o

uso de vários instrumentos e abordagens metodológicos ou mesmo para a criação de instrumentos, como no caso da Teoria de Núcleo Central. Um aspecto singular da TRS e seus desdobramentos é a possibilidade de se pesquisar o fenômenos das representações sociais usando uma grande variedade de métodos de pesquisa. Considera Almeida (2001, p. 16) que

> efetivamente, não temos, até o momento, uma única técnica que permita elucidar, ao mesmo tempo, todas as informações que envolvem o objeto de uma representação. Por esta razão, muitas vezes, sua metodologia de estudo tem sido considerada frouxa, quando efetivamente o que ocorre é que ela se abre para todas as possibilidades necessárias para compreender e explicitar o fenômeno investigado.

É isto que leva à escolha de variados métodos de pesquisa utilizados por pesquisadores que adotam a TRS em suas investigações científicas.

Em seu trabalho sobre as representações sociais em relação à Psicanálise, realizado na década de 1960, Moscovici se valeu da interpretação de textos escritos nos meios de comunicação para entender como a Psicanálise, um saber reificado ou científico, foi interpretada por aqueles veículos de comunicação e reinterpretada pelo senso comum tornando-se uma representação social.

Denise Jodelet, discípula de Moscovici, desenvolveu a abordagem cultural da teoria elaborada por Moscovici e utilizou, ao modo dos antropólogos e etnólogos, o método etnológico em sua investigação sobre a loucura. Jodelet (2005) realizou sua pesquisa de campo em uma comunidade francesa, Ainay-le-Chateau. Tratava-se de uma pequena cidade escolhida pelo governo francês para abrigar doentes mentais como hóspedes das famílias locais, em uma nova proposta de tratamento daqueles pacientes fora dos asilos. Jodelet passou um período como habitante daquela localidade, convivendo com as famílias,

observando o cotidiano dos habitantes e dos pacientes, participando da vida local naquilo que era possível a uma pesquisadora. Utilizou o método de observação participante, observando o dia a dia das pessoas, das famílias que abrigavam os pacientes e de seus hóspedes, realizou entrevistas. Um método que requer tempo, mas que permite uma análise em profundidade das relações sociais e do comportamento das pessoas, além de suas falas (JODELET, 2005).

A abordagem estrutural das representações sociais, desenvolvida por Jean Claude Abric e sua equipe da universidade de Aix-en-Provence, França, pressupõe a existência de uma estrutura nas representações sociais, elaborada por um grupo, segmento social ou comunidade, e que essa estrutura tem um núcleo central que se refere aos aspectos mais fixos e permanentes de uma representação, sendo mais resistente às mudanças.

Além do núcleo central, há periferias próximas mais flexíveis mas que protegem o núcleo em relação às mudanças. E uma periferia distante do núcleo central, que pode representar o diferente, o novo ou que não é partilhado pela maioria.

Para apreender e analisar a estrutura das representações sociais, o grupo de pesquisadores de Aix-en-Provence, liderado por Jean-Claude Abric, desenvolveu um instrumento de pesquisa, um **questionário de evocação**, respondido a partir de um termo indutor escolhido pelo pesquisador, sobre o qual se pretende levantar as representações construídas sobre este termo, por um determinado grupo ou segmento social. As respostas são, posteriormente, organizadas por um *software*, o **EVOC** (*Ensemble de Programmes Permettant l'Analyse dês Évocations),* que possibilita a realização de uma análise da evocação realizada pelos participantes da pesquisa, fornecendo dados para o reconhecimento da estrutura das representações sociais.

A **Análise de Evocação** permite identificar tanto a estrutura quanto a organização interna das representações em função de dois critérios: a frequência e a ordem de evocação. É o cruzamento desses critérios que possibilita identificar a relevância dos elementos que se associam ao termo indutor. Os resultados são organizados

em quadrantes estruturados em dois eixos. O eixo vertical corresponde à frequência de evocação das palavras, e o eixo horizontal, à ordem dessas evocações. (RIBEIRO e ALMEIDA, 2003).

O primeiro quadrante corresponde aos elementos ou palavras e termos que são primeiramente evocados e com frequência mais elevada em relação às outras palavras ou expressões associadas ao termo indutor. As palavras evocadas com maior frequência e prontidão pelos participantes devem, muito provavelmente, fazer parte do núcleo central das representações.

O segundo e o terceiro quadrantes correspondem aos elementos evocados com menor frequência e mais tardiamente que aqueles do primeiro quadrante, sendo, por isto, considerados menos salientes na estrutura da representação, mas importantes e significativos em sua organização. Correspondem à periferia próxima, ou seja, aos prováveis elementos constitutivos do sistema periférico. O quarto e último quadrante apresenta os elementos menos frequentes, pouco evocados, correspondendo à periferia distante ou segunda periferia. Corresponde às evocações mais individuais, idiossincráticas de um número limitado de sujeitos.

Como resultado da análise de evocação, pode-se realizar uma nova análise, a **Análise das Palavras Principais**. São considerados os elementos do núcleo central e do sistema periférico e realizada uma comparação das frequências de evocação com a frequência de palavras escolhidas pelos respondentes como as mais importantes. Este procedimento possibilita identificar outros prováveis indicadores, tanto do núcleo central quanto do sistema periférico. É possível, ainda, realizar uma **Análise de Categorias,** construindo categorias que simplificam os dados agrupando-os por semelhança.

Para a identificação da conexidade entre os termos, aplica-se a **Técnica de Análise de Similitude** aos resultados da análise prévia das evocações.

A **Análise de Similitude** é obtida com o *software* SIMI. De acordo com Almeida e Cunha (2003, p.151),

> A *análise de similitude* das representações sociais é fruto de um trabalho que vem sendo realizado desde 1962 por Flament, Degenne e Verges. Esses autores adotam os seguintes pressupostos: a) uma representação social corresponde a um conjunto de cognomes organizado por múltiplas relações; b) essas relações podem ser *orientadas* (implicação, causalidade hierarquia...), ou *simétricas* (equivalência, semelhança, antagonismo...), mas todas podem se "degradar" em uma relação simétrica traduzindo a ideia vaga de "ir junto" e c) essas relações, em geral, são não *transitivas.*

Outra abordagem metodológica para os estudos de Representações Sociais é introduzida por Doise, que inaugura a vertente experimental das representações sociais centrada nos estudos de interação social. Segundo Almeida (2009b),

> Longe de despir os sujeitos experimentais de qualquer determinação exterior à situação experimental, o procedimento que preconizamos, ao contrário, trabalha sobre as normas de comportamentos e de representações que os sujeitos trazem com eles para a situação experimental. Nisto, nosso procedimento difere notavelmente daqueles que visam construir situações de interações ditas mínimas, que não levam em consideração as relações sociais anteriormente vividas.

Doise se desvincula, assim, da pesquisa experimental tradicional da Psicologia Social, que exclui o ambiente enquanto uma variável a ser considerada, e inclui variáveis sociais em seus experimentos. Com seus colegas e alunos, em Genebra, tem desenvolvido esta nova abordagem experimental, trazendo novas perspectivas teóricas e metodológicas, não apenas para os estudos em representações sociais, mas para a Psicologia Social como um todo.

Outros instrumentos de coleta e de análise de dados têm sido utilizados por diversos pesquisadores. As várias **técnicas de entrevistas** – não estruturadas, semiestruturadas e estruturadas, assim como os **grupos focais**, têm se mostrado instrumentos úteis e ade-

quados para a investigação das representações sociais em diferentes contextos. As **entrevistas** e os **grupos focais** permitem que os participantes se expressem e verbalizem seus pensamentos e sentimentos sobre os temas propostos. As diferentes formas de análise dos resultados obtidos com essas técnicas permitem aos pesquisadores apreender formas de pensamentos, explicações e justificativas de comportamentos, as fontes das representações, e saber se está ocorrendo mudanças nas representações em função do contato com outros grupos e com a divulgação de novos conhecimentos.

Tanto as falas de entrevistados quanto as verbalizações solicitadas em questionários, assim como aos respondentes do questionário de evocação podem ser analisadas pelo *software* **ALCESTE** (*Analyse Lexicale par Contexte, d'um Ensemble de Segments de Texte*), que realiza uma análise estatística textual e permite posterior interpretação dos resultados pelos pesquisadores.

A **Análise do Conteúdo,** que se refere às diversas formas de interpretação das falas dos entrevistados (BARDIN, 2011), é uma técnica que tem sido utilizada por diversos pesquisadores com diferentes abordagens teóricas, entre eles aqueles que se utilizam da Teoria das Representações Sociais.

Como se pode observar, as Representações Sociais têm sido estudadas partindo dos diferentes desdobramentos teóricos da proposta seminal de Moscovici, e os pesquisadores têm se valido de diversas abordagens metodológicas, não apenas pelas características do próprio objeto, como, também, pelos múltiplos olhares teóricos que o objeto permite.

Referências

ABRIC, Jean-Claude. A abordagem estrutural das representações sociais. In: MOREIRA, Antonia Silva Paredes; OLIVEIRA, Denize Cristina de. (Org.). **Estudos interdisciplinares de representação social**. Goiânia: AB, 1998.

______. **Prácticas sociales y representaciones**. México: Coyoacán, 2001.

ALMEIDA, Angela Maria de Oliveira. A pesquisa em representações sociais: fundamentos teóricos metodológicos. **Ser social**, n.9, jul-dez, 2001, p. 129-59.

______. A pesquisa em representações sociais: proposições teórico-metodológicas. In: SANTOS, Maria de Fátima de Souza; ALMEIDA, Leda Maria de. **Diálogos com a teoria das representações sociais**. Pernambuco: UFPE, 2005.

______. Abordagem societal das representações sociais. **Sociedade e Estado**, v. 24, n. 3, set./dez. 2009a, p. 713-37. Disponível em <www.scielo.br >. Acesso em 26 mai. 2013.

______. Os estudos experimentais sobre o desenvolvimento social da inteligência. **Sociedade e Estado**, v. 24, n. 3 , set./dez. 2009b.

ALMEIDA, Angela Maria de Oliveira; CUNHA, Gleicimar Gonçalves. Representações Sociais do Desenvolvimento Humano. **Psicologia**: Reflexão e Crítica, 16(1), p. 147-55, 2003.

ALMEIDA, Angela Maria de Oliveira; SANTOS, Maria de Fátima de Souza. A Teoria das Representações Sociais. In: TORRES, Cláudio Vaz; NEIVA, Elaine Rabelo (Org.). **Psicologia Social**: principais temas e vertentes. Porto Alegre: Artmed, 2011.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Ed. rev. e ampl. São Paulo: 70/Almedina, 2011.

CASTRO, Ricardo Vieiralves de. Prefácio. In: ALMEIDA, Angela Maria de Oliveira; SANTOS, Maria de Fátima de Souza; TRINDADE, Zeidi Araújo. (Org.). **Teoria das representações sociais**: 50 anos.Brasília: Tecknopolitik, 2011.

DOISE, Willen. **Direitos do homem e força das ideias**. Lisboa: Horizonte, 2002.

GALINKIN, Ana Lúcia; ALMEIDA, Angela Maria de Oliveira; ANCHIETA, Vânia Cristine Cavalcante. Representações Sociais de Professores e Policiais sobre Juventude e Violência. **Paidéia**. set.-dez. 2012, Vol. 22, No. 53, 365-374. Disponível em <www.scielo.br>. Acesso em 10 mai. 2013.

JODELET, Denise. Représentations sociales: un domaine en expansion. In: ______. (Ed.). **Les représentations sociales**. Paris: PUF, 1989, pp. 31-61. Tradução: Tarso Bonilha Mazzotti. Revisão Técnica: Alda Judith Alves-Mazzotti. UFRJ- Faculdade de Educação, dez. 1993. Disponível em <http://portaladm.estacio.br>. Acesso em 30 mai. 2013.

______. **Loucuras e representações sociais**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2005.

MOSCOVICI, Serge. **Representações sociais**: investigações em psicologia social. 3.ed. Petrópolis: Vozes, 2005.

______. **A psicanálise, sua imagem e seu público**. Petrópolis: Vozes, 2012.

PACHECO, Juliana Garcia. **Representações sociais da loucura e práticas sociais**: o desafio cotidiano da desinstitucionalização. 2011. 483f. Tese (Doutorado em Psicologia Social, do Trabalho e das Organizações) – Instituto de Psicologia, Universidade de Brasília, 2011.

SANTOS, Maria de Fátima de Souza. A teoria das representações sociais. In: SANTOS, Maria de Fátima de Souza; ALMEIDA, Leda Maria de. **Diálogos com a teoria das representações sociais**. Pernambuco: UFPE, 2005.

SAWAIA, Bader Burihan. Representação e ideologia – o encontro desfetichizador. In: SPINKY, Mary Jane P. (org.). **O conhecimento no cotidiano**: as representações sociais na perspectiva da psicologia social. 3ª reimp.da 1ª ed. de 1993. São Paulo: Brasiliense, 2004. p. 73-84.

RIBEIRO, Aldry Sandro; ALMEIDA, Angela Maria de Oliveira. Violência e Masculinidade: uma breve reflexão. **Cadernos JK**, V. 1, N.1, p 66-68, 2002.

O ESTUDO DE CASO DO TIPO ETNOGRÁFICO NA PESQUISA EM EDUCAÇÃO

Jeanes Martins Larchert[1]

Cada vez mais pesquisas em educação têm buscado metodologias de áreas de conhecimento afins para dar suporte à complexidade do fenômeno educativo na escola e fora dela, em especial quando se trata de questões curriculares e suas articulações com as diversas culturas. Os estudos no campo do currículo trazem uma estreita ligação com o campo da cultura, seus sentidos e significados. Esclarecem os processos educativos de um determinado grupo cultural e as relações pedagógicas e de aprendizagem com as vivências cotidianas na escola.

As interfaces entre a antropologia e a educação têm possibilitado estudos qualitativos sobre o cotidiano escolar, entendendo-o como espaço de múltiplas expressões do ser humano, de modos de vida e concepções de mundo, histórias e símbolos culturais necessários à sobrevivência de determinadas culturas. Com esses fundamentos, a pesquisa em educação tem utilizado da etnografia para a compreensão dos elementos de uma cultura. Os estudos de Merleau-Ponty (1988), Freire (1992), Gamboa (2007) e Oliveira (2009) oferecem elementos metodológicos para a compreensão do

1 Professora no Departamento de Ciências da Educação da Universidade Estadual de Santa Cruz – UESC. *E-mail* jelarchert@yahoo.com.br

engajamento cultural, a experiência sensível, a produção de sentido e a formação crítica, conceitos fundantes para o pesquisador entender como os aspectos constitutivos de uma cultura possibilitarão um diálogo com o currículo da escola.

Para tal diálogo, é necessário o contato direto e aproximado com as pessoas em situações da vida cotidiana durante um determinado tempo, levando-nos à elaboração de pesquisas etnográficas em educação ou pesquisas do tipo etnográfico2. Esse tipo de pesquisa possibilita-nos o entendimento de que "a descrição de um sistema de significados culturais de um determinado grupo" a partir das observações retiradas durante a inserção no seu cotidiano (André, 1995, p.14), evidencia os modos de vida, processos educativos e seus significantes.

Para Geertz (1989, p.15), o que define a etnografia "é o esforço intelectual que ela representa: um risco elaborado para uma descrição densa" da realidade. É procurar entender um grupo particular e os significados imediatos de perspectivas do que ele faz.

Ao fazer uma descrição densa, o pesquisador é capaz de diferenciar comportamentos singulares. Nela o que importa não são as universalidades, o que é constante ou permanente, importa a singularidade que poderá ser confrontada com a universalidade. A descrição densa, portanto, é o registro do que é singular e circunscrito àquele universo (GEERTZ, 1989), e contribui para o entendimento de que a cultura é um sistema de significados mediadores entre as estruturas sociais e a ação humana.

Nesse sentido, o pesquisador concentra esforços para apreender e interpretar "como um conjunto de textos" (GEERTZ, 1989, p. 321) a teia de significados apresentada pelos constituintes de uma cultura.

A etnografia de uma realidade é uma produção de conhecimento de abordagem qualitativa. Em Bogdan e Biklen (1994, p. 49),

---

2 Conceito cunhado por André (1995; 1997a 1997b) para explicar que, atualmente, se tem realizado uma "adaptação da etnografia à educação, permitindo ao pesquisador a observação participante, a entrevista intensiva e prolongada e a análise de documento".

> a abordagem da investigação qualitativa exige que o mundo seja examinado com a idéia que nada é trivial, que tudo tem potencial para construir uma pista que permita estabelecer uma compreensão mais esclarecedora do objeto de estudo.

Por isso, tomam-se os pequenos fatos da vida diária social e escolar como elementos que permitem compreender questões maiores da dinâmica social e pedagógica. Dessa maneira, analisa-se a vida cotidiana e os conteúdos que dela emergem, e que são capazes de refletir questões mais amplas da organização social, entendendo o que os participantes dizem em seus significados de vida.

Para Geertz (1989), a questão epistemológica da etnografia apresenta-se como possibilidade de elaboração de um conhecimento que possa captar o modo de pensar, agir e organizar o mundo dos sujeitos investigados e, mais do que isso, exige que o pesquisador conheça o mundo do ponto de vista deles. O pesquisador insere-se na realidade do outro para descrever densamente os significados atribuídos pelo grupo da dinâmica cultural. Neste sentido, a etnografia é um processo interpretativo de conhecimento que vai da totalidade para as partes.

É de Oliveira et al (2009, p. 11) o conceito de inserção que respalda o nosso trabalho:

> Essa inserção deve se dar na tentativa de assumir o lugar de um integrante, procurando olhar, identificar e compreender os processos educativos que se encontram naquela prática social. Isto só é possível, quando somos acolhidos, nos dispomos a ser acolhidos e a acolher. Participar com a intenção de compreender, não para julgar. Esta inserção é insuficiente, se ficar apenas no olhar e não houver participação ou se ficar apenas na procura de resultados, sem se perguntar sobre o processo. [...] dando-se a conhecer... Conviver não é apenas um desejo ou uma opção pessoal do pesquisador, que corre paralelamente à pesquisa, mas, sim, o cerne do "fazer" da pesquisa, explicitado na metodologia, experimentado, avaliado.

Essa inserção deve se dar na tentativa de assumir o lugar de um integrante, procurando olhar, identificar e compreender os processos educativos que se encontram naquela prática social. Isto só é possível quando somos acolhidos, nos dispomos a ser acolhidos e a acolher. Participar com a intenção de compreender, não para julgar.

A inserção busca, na sua natureza, a pesquisa com e não a pesquisa sobre (OLIVEIRA, ET ALL, p. 14): comprometemo-nos pela realização de estudos e pesquisas com (e não sobre!) pessoas, grupos e comunidades 'marginalizados', 'desqualificados' e 'excluídos' pela sociedade. Não compartilhamos da ideia de turvar a realidade ao gosto do pesquisador, mas sim de originar os estudos e pesquisas do encontro de subjetividades, de pessoas, grupos e comunidades – pois só estes podem falar sobre as experiências encarnadas de 'marginalização', 'desqualificação' e 'exclusão', bem como de suas resistências, lutas e reivindicações por uma sociedade mais justa.

A pesquisa etnográfica compreende as amplas estruturas da cultura de um grupo étnico, de uma sociedade ou de um grupo específico de pessoas. Sua exigência demanda observação direta no campo, seguida de interpretação das análises. A significância da pesquisa do tipo etnográfica na educação destaca o esforço para tornar visíveis os aspectos mais sutis que identificam os significados latentes nas relações culturais e nos processos educativos de uma comunidade ou grupo.

Os procedimentos metodológicos da etnografia centram-se em três princípios fundamentais: a observação, que é o meio pelo qual o pesquisador conhece a realidade, descrita em fenômenos e fatos que trazem as informações concernentes ao objeto da investigação; as informações, que se pautam em categorias linguísticas, performances e traços específicos do comportamento humano; a singularidade, que exige atenção para a definição de papéis relativos a idade, ao gênero e aos ritos próprios de um grupo cultural.

O método de pesquisa que traz em si a natureza etnográfica é o estudo de caso, por possibilitar condições de aprofundamento de uma realidade. Segundo Macedo (2006, p. 90), "o estudo de caso

tem como preocupação principal compreender uma instância singular, especial. O objeto estudado é tratado como único, idiográfico [...] numa totalidade complexa", possibilitando à pesquisa, inferir singularidades em temas universais e inferir generalizações em temas singulares.

Para a interpretação etnográfica, recorro a Valla (1996, p.178) que nos alerta:

> nossa dificuldade de compreender o que os membros das classes subalternas estão nos dizendo está relacionado mais com nossa postura do que com questões técnicas, [...] parte da nossa compreensão do que está sendo dito decorre da nossa capacidade de entender quem está falando.

A fala do outro deve ser interpretada dentro do seu sistema de referências, será a sua experiência de vida que dará o significado e o sentido a sua fala.

1 Reflexões sobre o trabalho de campo de cunho etnográfico

A pesquisa que gerou as reflexões trazidas neste texto teve como objeto de estudo as práticas de resistência de uma comunidade negra rural quilombola e seus processos educativos. A resistência entendida como movimento dialético que se sedimenta na ancestralidade, na memória e na identidade concretizadas em um quilombo, espaço dinamizador da cultura de matriz africana. Buscando estabelecer o diálogo entre os processos educativos quilombolas e o currículo da escola, a partir dos conhecimentos e saberes levantados a partir dos processos educativos da resistência, e dos saberes curriculares que dialogam com a epistemologia da comunidade.

A inserção na comunidade aconteceu em momentos gerais, como as reuniões de mulheres e as reuniões da associação

da comunidade quilombola, e em momentos particulares, como as vivências na cozinha de uma determinada família, as situações particulares de trocas de informações e as conversas informais. As observações na comunidade foram realizadas considerando o todo e suas partes.

Durante um período de dez meses inserimo-nos no cotidiano da comunidade, numa frequência de duas a três vezes por semana. Os dias não eram marcados, dependiam das observações e dos acontecimentos cotidianos, tais como uma reunião, uma ida ao rio, uma carona etc. Passávamos o dia na comunidade e retornávamos no final da tarde, e a ida e o retorno foram sempre cheios de expectativas. Se o dia era chuvoso, a lama, que atolava até carro de tração, não permitia a entrada; se era de sol, a poeira formava camadas de pó, dificultando a visibilidade da direção. Mas as dificuldades com a estrada não apagavam a alegria de adentrar territórios de preservação de Mata Atlântica e quilombola.

A aproximação com a comunidade deu-se gradativamente; nas primeiras inserções, participamos das atividades na escola, horário do recreio, merenda e conversas à sombra de um jambeiro, sempre com a merendeira, o administrador, as professoras e as crianças, nos turnos matutino e vespertino. Durante o horário do almoço, tínhamos uma fruta ou o lanche da escola para comer e a companhia das crianças da tarde que chegavam cedo. Nesse período inicial, demonstrávamos curiosidade para conhecer os espaços, lugares, famílias e pessoas mencionadas nas conversas. A convite das professoras, realizamos as primeiras incursões pela comunidade, primeiro a casa delas, depois o Rio de Contas, os ribeirinhos, a plantação de flores tropicais, a igreja etc. As distâncias entre esses espaços e a escola são longas, algumas famílias chegam a morar a mais de três quilômetros de distância umas das outras.

Aos poucos, fomos nos aproximando das famílias, participando das situações do cotidiano e foi-se dando a inserção na comunidade, passando da fase do estranhamento para a fase de participação como integrante no grupo. Sempre respaldada nas palavras de Oliveira

et al (2009, p.12), para quem "a experiência vivida nos permite entender de dentro de uma prática social a experiência de outros; e essa inserção é permitida se houver estranhamento respeitoso à cultura do outro e a seus pontos de vista".

> Inserir-me na comunidade não é bem como eu pensei. As casas e seus moradores ficam distantes uma das outras, é preciso ter um mínimo de conhecimento do espaço para saber onde estão. Fiquei parada, sentada na porta da escola, não tinha aula, as aulas do município ainda não tinham começado. A casa de D'ajuda, que fica ao lado da escola, também estava fechada. Sem esperança de que aparecesse alguém, fui embora às 11h40min. [...] as pessoas caminharam para seus destinos e eu, de novo, a pensar na espacialidade geográfica da comunidade e a me conformar que ainda não tenho 'intimidade' para adentrar em seus territórios. Êita povo cismado! Ninguém convida para entrar, sentar, conversar, ficar, caminhar (LARCHERT, Diário de Campo, p. 9).

A inserção começou quando não precisávamos mais marcar horários e datas para estar com as pessoas nas suas casas, quando a vivência com as famílias foi-se intensificando, a com-vivência com eles permitiu que se estabelecessem amizades e confiança mútua.

> Hoje me sinto integrada na comunidade, passo pelas pessoas e nos cumprimentamos cordialmente como conhecidas. VIVA! VIVA! Deixei de ser estranha! (LARCHERT, Diário de Campo, p. 34)

Foi com este envolvimento que adquirimos experiências, experienciando com as famílias desejos, trabalho, ensino, conversas, ideias, histórias, causos e contos, memórias e esquecimentos. O tempo da inserção foi suficiente para estabelecer o convívio, "conviver é mais do que visitar e, não sendo algo que possa ser delegado, requer um envolvimento pessoal de observação, questionamento e diálogo" (OLIVEIRA et al, 2009, p. 9).

A inserção foi realizada diretamente com seis núcleos familiares, e cada núcleo abriga de duas a sete famílias, o que não significa que houve interação e conversas com todos os membros da família. Como outros moradores entraram na rede de colaboração de modo individual, a pesquisadora não conheceu toda a família. A fim de manter o anonimato das falas, os nomes dos/as colaboradores/as que usamos para a escrita do texto final são fictícios, foram escolhidos pela pesquisadora, evitando qualquer problema ou inconveniente que dai possa advir.

Durante o tempo de inserção, interagimos em diversas situações do cotidiano da comunidade. Observamos e conversamos muitas vezes com os colaboradores e, sendo assim, fica difícil estabelecer quantos encontros tivemos ao todo e o percentual de atenção dado a cada um/a. Os contatos foram constantes nos vários momentos da inserção. Podemos dizer que as aproximações foram acontecendo à medida em que conhecíamos cada família e nos fazíamos presentes no interior das casas.

2 O fio condutor da metodologia etnográfica: as relações cotidianas

As conversas possibilitaram que ouvíssimos relatos de acontecimentos cotidianos, descrições sobre pessoas e lugares que eles conheciam. Os moradores da comunidade, em seu convívio, revelam suas percepções, atitudes, valores e visões de mundo, bem como expressam o sentimento de realmente terem estado presentes nos eventos descritos, emergindo sempre a memória viva.

Os participantes, espontaneamente, produziam sentidos sobre os acontecimentos cotidianos e posicionavam-se nas relações e trocas sociais. Na "conversa jogada fora", fomos coletando informações preciosas sobre os processos educativos de resistência quilombola. Essas conversas estiveram "regadas" de sentimentos, emoções e acontecimentos que separavam e juntavam

no conhecimento dito ou nas experiências relatadas, pedaços da história da comunidade. Aos poucos, fomos construindo os vínculos da convivência, possibilitando a criação e recriação de diálogos e a participação de um na vida do outro. Nessa relação, percebemos o quanto a convivência permite perceber a ética nas histórias de vida de cada um.

Os encontros nem sempre tinham um objetivo delimitado. Como algumas conversas não tinham um assunto definido, podíamos conversar sobre as emergências do momento, às vezes, apenas ouvíamos. Em alguns momentos, percebemos que a presença da pesquisadora rompia a rotina do fazer doméstico ou do retorno do trabalho na roça ou na escola, e essa "novidade" era sempre agradecida ao final quando nos despedíamos para ir embora. Criamos vínculos de amizade que permitiram conversar livremente sobre suas vidas, seus problemas familiares, conjugais, profissionais, sobre a relação com a roça, a cidade, a comunidade e a associação, intrigas, conflitos entre os moradores e outros assuntos de fórum particular que acabavam revelando a quem é de fora.

Ao vivenciar as relações cotidianas e as histórias da comunidade, procurávamos ficar vigilantes para não descrever a nossa interpretação dos fatos e distorcer seus conteúdos. Para chegar a um texto mais próximo da realidade vivida, passamos o período inicial da inserção entre reflexão e leituras, até encontrarmos a melhor forma de organização e registro dos dados.

Durante a inserção, buscamos compor os elementos centrais a serem abordados nas entrevistas. Compreendemos a entrevista como o instrumento capaz de recolher "dados descritivos na linguagem do próprio sujeito, permitindo ao investigador desenvolver intuitivamente uma ideia sobre a maneira como os sujeitos interpretam aspectos do mundo" (BOGDAN; BIKLEN 1994, p. 134). As entrevistas foram semiestruturadas e flexíveis, realizadas quando já estávamos há mais de seis meses de inserção, e já conhecíamos o território e as pessoas.

3 As informações e a organização dos conteúdos

Seguimos um roteiro previamente elaborado, que foi sempre explicado antes de iniciarmos a entrevista. As entrevistas foram divididas em duas partes: a primeira, intitulada por "Quilombo Eu", versava sobre as origens e formação da família do entrevistado, a infância, a vida adulta, o casamento e os filhos. Na segunda parte, que chamamos "Quilombo comunidade", coletamos dados sobre as práticas culturais, o cotidiano e a resistência da comunidade, com o intuito de entender como os saberes cotidianos representam os processos educativos da comunidade quilombola. Durante as entrevistas, os dados foram sendo complementados com os dados obtidos com a inserção no cotidiano, e foram estabelecidos vínculos entre as diversas informações obtidas sobre a história da família que originou a comunidade e essas com o território quilombola de Itacaré. Os momentos das entrevistas foram marcados por descontração, respeito e confiança, trocas de informações e partilha de conhecimento.

Após a transcrição das entrevistas e a correção do texto, passamos para a análise dos dados, que foram organizados segundo as partes da entrevista e tiveram o mesmo tratamento que as observações, os testemunhos e as conversas registradas no diário de campo. Para cada entrevista, a organização dos dados deu-se a partir do seguinte quadro:

QUADRO 1 - Quilombo Eu

O quê	Onde	Conteúdo
Narrativas sobre a família	Espaços e tempos narrados	Suas histórias e a dos dos membros da família
Construção da própria família	Local do casamento, marido e filho(s)	Permanência no território: hábitos, constumes, motivos

Fonte: Elaboração Jeanes Martins Larchert, 2012.

Os dados dessa primeira parte das entrevistas destacam referências marcantes sobre a família, a infância pobre e a luta pela sobrevivência na comunidade e a constituição da própria família, esposo/a, filhos/as e netos/as.

QUADRO 2 – Quilombo Comunidade

O quê	Onde	Conteúdo
Práticas	Espaço e tempos	Cultura-afro brasileira
Culturais	Narrados	
Cotidiano e ressistência	Núcleo familiar	Permanência no território: hábitos, costumes, motivos
Ser quilombola do fogo	Comunidade quilombola do fogo	Certificação e reconhecimento como remanescente

Fonte: Elaboração Jeanes Martins Larchert, 2012.

Nessa segunda parte das entrevistas aparecem os enredos sobre a antiga fazenda e a grande família que foi se juntando e formando a comunidade. Contados em narrativas na forma de "causos", os conteúdos misturam memória, esquecimento, imaginação e realidade. Sobre a certificação da comunidade como quilombola, os mais velhos relatam as lutas junto às outras comunidades do território quilombola de Itacaré para conseguirem a visita dos técnicos da Fundação Palmares, as ameaças dos fazendeiros locais e a alegria pelo reconhecimento. Apresentam, em suas falas, esperanças de dias melhores para a comunidade. As professoras e o professor, que são mais novos, estão construindo as suas narrativas a partir do momento que são provocados pela certificação e pela dinâmica das memórias individual e coletiva.

O enfoque da pesquisa está voltado para os processos educativos que foram produzidos pela prática da resistência quilombola, vivenciados na trajetória histórico-cultural do grupo. As observações, as conversas e as entrevistas foram utilizadas como instrumentos de identificação dos elementos constitutivos da cultura afrodescendente.

Cabe lembrar que, na condição de quem é "de fora", tivemos dificuldades iniciais de compreender o campo linguístico e cultural do grupo, pois é sempre do "nosso" lugar que percebemos os outros lugares do mundo. Mas, como nos alerta Ricouer (1975), todo esforço de compreender é um esforço situado, e não se pode analisar uma tradição cultural sem introduzir, no mais profundo de nosso sentimento de fidelidade, a consciência crítica de sua relatividade em relação às outras tradições, levando em consideração a dialética da proximidade e do distanciamento.

Durante a inserção, prestamos atenção nos pequenos eventos do cotidiano que estavam associados, ou não, ao tema da pesquisa. Na mochila, estavam o caderno e a caneta preparados para o registro de algo emergencial que deveria ser escrito antes que seus principais detalhes fossem esquecidos, podendo ser palavras ou gestos. Nunca fizemos uso do caderno, para registro no diário, durante o tempo em que estávamos na comunidade; a discrição e o cuidado ético não permitiram qualquer registro frente a fatos ou acontecimentos, mesmo quando não tínhamos ninguém por perto.

Os dados coletados foram extraídos das falas, dos gestos, comportamentos, cenários, reuniões da Associação, aulas e momentos de estudos em locais como a sala da casa, a cozinha, o quintal, o terreiro – frente e lateral da casa, o ramal de acesso às casas, a sala de aula, a área em frente à escola, a beira do rio.

Para não esquecer as falas, expressões, gestos ou comportamentos que julgávamos importantes e poderíamos esquecer seus ricos detalhes, às vezes parávamos na estrada e com o caderno e ou o gravador seguíamos relatando o fenômeno observado, repetindo a fala de alguém para não esquecer seus ricos detalhes. A escrita do diário foi um exercício que possibilitou o afastamento, em parte, do envolvimento provocado pela inserção nos acontecimentos cotidianos, construindo o movimento de reflexão entre o observado e o pensado.

O diário foi escrito tentando captar de forma mais fiel, os dados, inclusive quando da interpretação destes. O texto do diário apresenta descrição de cenários, relatos de falas, de histórias de

vida, “causos”, memórias, lembranças e esquecimentos. À medida que os dados foram escritos, descritos, transcritos e interpretados, o diário foi dando à pesquisa forma e conteúdo.

Este exercício de registro dos dados também foi a forma de organizá-los e de iniciar sua análise. Para a confecção de cada texto, as etapas/passos foram os seguintes:

- 1º escrita das observações;
- 2º transcrição das conversas e falas;
- 3º leitura do texto transcrito para correções e complementos;
- 4º construção do item ‘Descrição sucinta do que se vê’;
- 5º escrita da síntese ‘O que penso sobre o que se vê’.

A escrita de cada inserção foi iniciada com a data e um título indicando seu conteúdo, assim, no dia 4 de abril, quarta-feira, o título é *Andança pela comunidade e conversa com D. Angelina,* para melhor entender as práticas das quais participávamos, pois o envolvimento pessoal e profissional aumentava a cada inserção e para não se perder nos dados, foi organizada, no final do texto, uma tabela cuja intenção foi sistematizar as ideias apresentadas pelos entrevistados e observados. Assim organizou-se a tabela 1:

TABELA 1 - **Descrição sucinta do que vejo**

O quê	Quem	Onde	Conteúdo

Fonte: Elaboração Jeanes Martins Larchert, 2012.

Essa organização da início à análise dos dados. No espaço ‘O quê’, pretendeu-se representar o que se via, assim, durante a inserção, foi registrado nesta coluna: um homem quilombola, uma

mulher quilombola, a família, o território, a igreja evangélica, o campo linguístico, a história de vida, a sala de aula, o rio, a mata, o quilombo urbano, a Associação, a infância, muita chuva, o atolamento, o fogão a lenha etc.

Na coluna "Quem", identificamos a(s) pessoa(s) envolvida(s) e ou relacionada(s) ao "O quê". Procuramos nomear, e ao lado dos nomes identificamos com um codinomes que identificassem a pessoa no conjunto maior dos dados.

A terceira coluna identifica o local enquanto espaço físico "Onde" se desenvolveu o evento relatado na inserção. Foram muitos os locais de aprendizagem: o terreiro, a escola, a sala da casa, o córrego, a estrada, a cozinha, a sombra do jambeiro, debaixo do pé de coco etc.

Depois de organizar e preencher essas três primeiras colunas, refletíamos sobre o que se aprendeu e quais os conteúdos que poderiam representá-las.

Assim, uma frase ou uma palavra traduzia o pensamento sobre aquela ideia, aquelas pessoas, o lugar. Através deste exercício, foi possível identificar a nucleação familiar, a política quilombola, a memória, o esquecimento, o conflito religioso, a organização, a história local, a ruptura epistemológica, a negação da cultura, a sabedoria matriarcal etc.

A tabela a seguir exemplifica esse exercício de organização dos dados. Como exemplo, apresentamos o dia "Andança pela comunidade e conversa com D. Angelina".

TABELA 2 – Conteúdos da inserção

O quê	Quem	Onde	Conteúdo
A mulher quilombola	Dona	Terreiro da casa de Diedna	Resistência social e corporal
História de vida I	Angelina	Infância Juventude	Exploração do povo negro e pobre. Opressão
História de vida II	Matriarca I	Juventude Vida adulta	Força feminina Corpo Ancestralidade Família
Linguagem – Campo Linguistico			Prática discursiva rural quilombola e de resistência
Experiências com religião de matriz africana		Infância. A família: pai e mãe	Conflito religioso

Fonte: Elaboração Jeanes Martins Larchert, 2012.

Exercitando aprendizagens críticas sobre o conhecimento, criamos o item abaixo na tabela: o que penso sobre o que vejo. Então, após a organização da tabela, buscamos pensar os dados no exercício da reflexão à luz do referencial teórico metodológico. Ainda que de forma sucinta e preliminar, iniciamos a análise dos dados. Para o item "o que penso sobre o que vejo", da Tabela 2, temos a seguinte reflexão:

1. A força da mulher quilombola, que teve uma vida de exploração. Na sua fala, denuncia a história de sofrimento do povo negro pobre, cuja trajetória de vida é a serviço do branco dominador.
2. A conversa com D. Angelina é a representação real da Pedagogia do Oprimido, de Freire; da Erótica e Pedagógica, de Dussel; de Colonização do saber, de Quijano; e do Epistemicídio, de Boaventura.
3. O papel da linguagem na interação social constitui a prática discursiva e concretiza o saber viver próprio dessas pessoas.

A inserção do dia dez de agosto de 2012 ilustra bem como, em um único dia, pode-se registrar diferentes acontecimentos que nos levam a diferentes conteúdos e, juntos, montam a teia das relações cotidianas da comunidade.

Descrição sucinta do que vejo:

O quê	**Quem**	**Onde**	**Conteúdo**
A negação da cultura e da história	A Professora 1	Na sala de aula com as crianças	A doutrina evangélica que nega a religião de matriz africana e condena-a como demoníaca.
Crianças quilombolas	As (os) alunas (os) da professora 1	Sala de aula	Alfabetização. Leitura e escrita. Ideia do que é quilombo.
A inscrição no vestibular	A família de professora 2, da professora 1 e do professor	Casa da professora 2	Todos voltados para a prosperidade.

Fonte: Elaboração Jeanes Martins Larchert, 2012.

O que penso sobre o que vejo:

1. A negação da história familiar quilombola "coisas de antigamente".
2. Menino cantarola um ritmo *axé music*. A professora repreende: cala a boca, menino!
3. A estima das crianças no espaço de sala de aula e a alegria ao realizarem a atividade de desenho.
4. O intervalo das aulas é no terreiro, espaço lúdico da roça.
5. O empenho de todos na inscrição para o vestibular.

Os registros provocavam-nos, o tempo todo, a refletir sobre as práticas de resistência observadas no cotidiano das famílias e quais processos educativos oriundos dessa resistência apareciam, se manifestavam, nas situações vividas durante o dia de inserção. Em seguida, refletíamos sobre os processos educativos que por ventura tivessem sido identificados, e se tinham, de alguma forma, uma relação com as práticas escolares.

A experiência de escrever o diário possibilitou o entendimento de que, na pesquisa os dados não são entanques e acabados, mas uma construção que se faz e se refaz constantemente, levando o (a) pesquisador(a) a uma busca constante de novas respostas e novas indagações. E é no registro que a pesquisa passa a existir; é ao escrever que o corpo e a forma, o método e o conteúdo confeccionam a sua existência.

A partir da organização dos dados registrados no diário de campo e das entrevistas, realizamos uma reorganização, agrupando-os a partir dos conteúdos singulares da comuidade que mais apareceram nas situações vividas, na inserção e nas entrevistas, para termos uma ideia do todo e nos aproximarmos com precisão dos conteúdos que nos revelassem os processos educativos da resistência quilombola. Assim, foram incidentes os conteúdos sobre a vida em comunidade, a relação com a natureza, o convívio familiar e o território.

Nesse caminhar metodológico, compreendemos que as situações vividas com a comunidade foram marcadas por muitas aprendizagens, que os dados mostraram, na complexidade do cotidiano, que existem muitas formas de apreensão e que o estudo de caso do tipo etnográfico é um método eficaz para fazer uma pesquisa.

Referências

ANDRÉ, Marli Eliza D. A. de. **Etnografia da prática escolar**. Campinas: Papirus, 1995.

_____. Avanços no conhecimento etnográfico da escola. In: FAZENDA, Ivani (Org.). **A pesquisa em educação e as transformações do conhecimento.** 2. ed. Campinas: Papirus, 1997a.

_____. Tendências atuais da pesquisa na escola. **Cadernos CEDES**, Campinas, v. 18, n. 43, p.1-9, dez. 1997b.

BOGDAN, Robert ; BIKLEN, Sari. **Investigação qualitativa em educação***:* uma introdução à teoria e aos métodos. Porto: Porto, 1994.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da esperança**: um reencontro com a pedagogia do oprimido. 3. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

GAMBOA, Silvio Sánchez. **Pesquisa em educação**. Métodos e epistemologias. Chapecó: Argos, 2007.

GEERTZ, Clifford. **A interpretação das culturas**. Tradução Fanny Wrobel. 6. ed. Petrópolis: Vozes, 1989.

LARCHERT, Jeanes M. **Resistência e seus processos educativos na comunidade negra rural Quilombola do Fojo – BA**. 2014. 217 f. Tese (doutorado em Educação). São Carlos: UFSCar, 2014. Disponível em: http://www.processoseducativos.ufscar.br/TeseJML.pdf

MACEDO, Roberto Sidney. **Etnopesquisa crítica, etnopesquisa - formação**. Brasília. Liber livros, 2006.

MERLEAU-PONTY, Maurice. **Fenomenologia da percepção**. Tradução Carlos Alberto Ribeiro de Moura. São Paulo: Abril cultural, 1988.

OLIVEIRA, Maria Waldenez et al. Processos educativos em práticas sociais: reflexões teóricas e metodológicas sobre pesquisa educacional em espaços sociais. **Anais**... Reunião da Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Educação - ANPED, n., 2009. Caxambú, MG. Caxambú, 2009.

SAMAIN, Etienne; MENDONÇA, João Martinho de. Entre a escrita e a imagem. Diálogos com Roberto Cardoso de Oliveira. Revista de Antropologia, São Paulo, v. 43, n.1, p.1, 2000. Disponível em: <www.scielo.br/scielo.php>. Acesso em: 30/06/2011.

VALLA, Victor Vicent. A crise de interpretação é nossa: procurando compreender a fala das classes subalternas**. Educação e Realidade**. 21(2). 1996. p. 177-190.

RICOUER, Paul et al. **As culturas e o tempo**. Petropólis, Vozes. Editora da Universidade de São Paulo, 1975.

A PESQUISA EDUCACIONAL: A CONSTRUÇÃO DA PROFESSORA COMO PESQUISADORA

Maria Elizabete Souza Couto[1]

> Uma [pesquisa] é apenas um pequeno
> elo da cadeia da vida de qualquer
> pessoa e de qualquer instituição.
> Sozinha não vale muita coisa.
> Quando se soma a uma corrente de buscas e
> esforços chega a ter sentido e, em alguns casos,
> chega a dar sentido.
>
> Adaptado de Gutiérrez e Prieto (1994)

Este capítulo tem como objetivo apresentar a inserção da pesquisa como um elo do princípio formativo na aprendizagem da docência, como um dos elos que constitui a teia da formação. Estes processos – pesquisa e docência – são considerados formativos visto que se inter-relacionam e vão constituindo um corpus de conhecimento que organiza e estrutura a construção do ser professor desde as últimas décadas do século XX. Se, atualmente, a discussão versa sobre a superação do paradigma da dicotomia entre teoria e prática, então podemos (re)significar o discurso dizendo que é necessária a articulação entre pesquisa e docência para melhor compreender a relação entre teoria e prática. Assim, a discussão será permeada

1 Professora na Universidade Estadual de Santa Cruz- UESC.
E-mail melizabetesc@gmail.com

pelas pesquisas e estudos já desenvolvidos em nível internacional e nacional, com sua contextualização histórica e social, os referenciais que estão emergindo e como foram fazendo parte da minha constituição de ser professora e pesquisadora, ou professora como pesquisadora[2]

A pesquisa educacional tem sua origem na segunda metade do século XIX, vinculada à pesquisa psicológica, coincidindo com o desenvolvimento das ciências naturais. Mais tarde, passou a integrar o conjunto das Ciências da Educação, que tem suas raízes nas Ciências Humanas e Sociais e esta relação acontece pelo compartilhamento do "objeto de estudo, o ser humano em suas distintas dimensões pessoais. As Ciências da Educação concentram sua atenção na pessoa como ser educável" (ESTEBAN, 2010, p. 11). No contexto atual, esses referenciais foram sendo ampliados considerando os métodos de pesquisa de forma ativa e não passiva, ou seja, são construídos ativamente a partir de situações e ferramentas reais e possíveis.

Assim, a educação e, certamente, a pesquisa educacional são processos inerentemente políticos (KENCHELOE, 1997) e "pesquisar é um ato cognitivo, porque nos ensina a pensar num nível mais elevado" (id, p.179) sobre o objeto de estudo, indicando novas maneiras para pensar a formação de professores, a docência e a pesquisa como estratégias políticas, educacionais e formativas na universidade (local da formação inicial) e na escola. Entretanto, para entender esse processo do ponto de vista acadêmico e do metodológico, precisamos ir diretamente aos "lugares onde os

2 O educador inglês John Elliott, desde a década de 1960 vem difundindo a ideia do professor como pesquisador. Seu pensamento está vinculado às ideias de Lawrence Stenhouse, também educador inglês, que lutou para reconhece na postura de produtor de conhecimentos sobre as situações vivenciadas em sua prática docente. Para Elliott, em seu processo formativo, em escolas, aprendeu que "todas as práticas tinham implícitas teorias e, que a elaboração teórica consistia na organização dessas teorias 'tácitas', submetendo-as à crítica em um discurso profissional aberto" (1993, p. 19, citado por PEREIRA, 1998, p. 157).

profissionais do ensino trabalham, para ver como eles pensam e falam, como trabalham na sala de aula, como transformam programas escolares para torná-los efetivos, como interagem com os pais dos alunos, com os colegas etc." (TARDIF, 2000, p. 12) para ouvir, discutir e analisar o objeto de estudo em questão.

Entretanto, historicamente, o desenvolvimento da pesquisa na educação, e na formação de professores (cursos de licenciatura), vem ganhando forma diversificada lentamente. Neste movimento de idas e vindas, o conhecimento vai sendo construído em um processo que pode ser chamado de bricolagem (KINCHELOE, 2007, p. 17), por ser um "processo cognitivo de alto nível que envolve construção e reconstrução, diagnóstico contextual, negociação e readaptação", um movimento "de águas agitadas, traçando um curso que descreve a jornada entre o científico e o moral, a relação entre o quantitativo e o qualitativo, e a natureza das ideias sociais, culturais, psicológicas e educacionais" (p.18).

Neste movimento, no nosso contexto, surgem vários pontos de águas agitadas para discussão: 1) a presença do Comitê de Ética em Pesquisa, que ainda não se encontra bem definido em relação à pesquisa na área das humanas e, em especial, na educação, principalmente porque já avançamos nas escolhas metodológicas e na inter-relação entre o pensar metodológico de acordo com o contexto, os atores sociais, o objeto de estudo, o momento histórico etc.; 2) as diversas possibilidades de escolha de instrumento de coleta de dados, a análise e sua interpretação; 3) o processo de aprendizagem que acontece durante a pesquisa e que não se repete porque cada momento é único. Cada local da pesquisa tem sua especificidade, nossos atores sociais têm vez e voz e dão sentido e significado ao objeto de estudo a partir de suas histórias pessoais e profissionais.

1 Entre o histórico e o social: o eco da pesquisa educacional

A formação de professores e, consequentemente, a organização e estrutura dos cursos de licenciatura trazem as marcas do contexto histórico, político e social do país. Enquanto nos Estados Unidos e em países da Europa, na segunda metade do século XX, a discussão sobre a pesquisa na formação de professores já fazia parte dos debates, congressos, seminários etc., aqui, no Brasil, começava a chegar a semente dessas discussões por meio de professores como pesquisadores que retornavam de estudos nesses países e de algumas publicações em língua estrangeira (na maioria das vezes, a versão era na língua inglesa) que despontavam no cenário acadêmico nacional.

Nos anos de 1970, período marcado pela ditadura militar no Brasil, os cursos de formação de professores/licenciatura e a organização do sistema de ensino eram marcados pela presença da teoria behaviorista, que privilegiava a dimensão técnica do processo formativo de professores e especialistas. A preocupação estava na instrumentalização técnica, baseada na neutralidade, objetividade, sem criticidade, fundamentada na racionalidade técnica ou a "epistemologia positivista da prática" (DINIZ-PEREIRA, 2002, p. 20), ou seja, uma visão funcionalista da educação, em que os conhecimentos escolares eram trabalhados na perspectiva da exatidão e da verdade como fundamentos de uma ciência que era objetiva.

Na década de 1980, período pós-ditadura militar no país, esse modelo formativo começa a ser questionado e a crítica fundamentada no marxismo ganha lugar nos debates e discussões entre os professores, como reação à neutralidade e a uma educação desvinculada de aspectos políticos e sociais. Nesse momento, dois aspectos são privilegiados: "o caráter político da prática pedagógica e o compromisso do educador com as classes populares" (SANTOS, 1992, citado por DINIZ-PEREIRA, 2000, p. 18). Compreender como o momento político está diretamente ligado à organização da educação torna-se elemento central na formação do professor.

É preciso compreender as discussões sobre a função social da escola e, assim, privilegiar um processo formativo do professor baseado na reflexão, contextualização, criticidade. A pesquisa era fundamental para a superação do paradigma da racionalidade técnica. Um marco significativo foi compreender o trabalho do professor e sua relação com e na escola a partir das discussões de Saviani (1983) sobre a 'competência política e o compromisso técnico' para romper com a discussão de que eram fenômenos separados e distintos do cotidiano do professor e na escola.

Mesmo com estas discussões, a pesquisa ainda não fazia parte da estrutura e organização do curso de Pedagogia e da formação de professores; e os cursos de graduação, de um modo geral, ainda não contavam com o incentivo à iniciação científica, que, por sinal, tem um papel fundamental na formação acadêmica, visto que pode:

> a) Alargar os horizontes dos educandos, incentivando-os a ter um olhar mais analítico-crítico sobre a realidade social em que estão inseridos e da qual fazem parte.
>
> b) Construir questionamentos importantes sobre acontecimentos e objetos que possam induzir à realização de estudos científicos.
>
> c) Compreender que devemos fugir ao que nos é apresentado como dogmático (determinante de certezas), alienado (longe da realidade) e a-histórico, ao se elaborar suas metodologias de estudo.
>
> d) Relacionar o prazer em produzir cientificamente conhecimento com o prazer de se formar como profissional, unindo as competências advindas desses processos em movimentos importantes à mudança da sociedade como um todo (BARROS; LEHFELD, 2010, p. 24).

No contexto internacional, além do inglês John Elliott, na década de 1980, Donald Schön, pesquisador americano, trazia, para o debate, o papel, a função do pesquisador, considerando-o mais

importante que o papel do professor, por estar imerso no contexto da vida profissional, nas relações entre pesquisa e prática e também nos currículos dos cursos de formação (DINIZ-PEREIRA, 2000).

Modelos alternativos de formação de professor começam a ser delineados, tendo como pressuposto os estudos do americano John Dewey, sendo esse "considerado a semente de muitos dos atuais escritos sobre o modelo da racionalidade prática em educação" (DINIZ-PEREIRA, 2002, p. 24). Assim, a prática não deveria ser pensada como um conjunto de técnicas. Schön traz para a discussão novos elementos até então não considerados com certa profundidade, como o conhecimento na ação, a reflexão na ação e a reflexão sobre a ação e sobre a reflexão na ação (reflexão crítica). Para ele, quando o professor reflete sobre sua ação, torna-se um pesquisador no contexto prático. E, o professor, então pode ser visto como "um profissional que reflete, questiona e constantemente examina sua prática pedagógica cotidiana, a qual por sua vez está limitada ao chão da escola" (DINIZ-PEREIRA, 2002, p. 26), quando tem a capacidade de "prestar atenção a um aluno, mesmo numa turma de trinta, tendo a noção do seu grau de compreensão e de suas dificuldades" (SCHÖN, 1992, p. 82). A condição da reflexão é um elemento que vem indicar possibilidades de superar os limites colocados pelo modelo formativo da racionalidade técnica. Um indicativo de mudança nos modelos formativos para a docência, bem como a natureza da pesquisa que busca superar a abordagem quantitativa para a pesquisa qualitativa. Neste contexto, o modelo da pesquisa-ação ganha espaço pela sua perspectiva interativa e contextualizada.

Na década de 1990, as discussões ficam mais acaloradas em relação ao professor como pesquisador. Mudanças que no cenário internacional vinham acontecendo desde a década anterior, no Brasil, começam a repercutir com mais precisão no campo da formação do professor e da pesquisa. Nesse contexto, a pesquisa na graduação passa a ter como finalidade ajudar a observar e a gerar questionamentos sobre a realidade que possam motivar a investi-

gação científica para descrevê-la e compreendê-la. Atualmente, a iniciação científica é valorizada na formação profissional por seu caráter formativo e estratégico na produção de conhecimentos que podem ser "aprimorados e aproveitados pelos seus iniciantes em programas de pós-graduação, em nível de mestrado e doutorado, na área" (BARROS; LEHFELD, 2010, p. 26).

Muitos são os desafios! Novos paradigmas começam a fazer parte das discussões, e entre avanços e desafios a inserção da pesquisa na formação começa a dar sinal de que este é um caminho promissor, mas que depende de muitas idas e vindas, como o movimento das ondas que se desdobram em ações que se dobram e concretizam em processo de reflexão (MORAES, 1996).

O contexto da formação que, anteriormente, era pensado apenas numa visão macro, começa a delinear as microvisões e os microespaços, considerando, assim, as singularidades, particularidades e a diversidade. O modelo crítico de formação docente passa a ter como palavra chave a pesquisa, quando "ensino e currículo são tratados de um modo crítico e estratégico" (DINIZ-PEREIRA, 2002, p. 28), pressuposto que indica a inter-relação entre pesquisa, ensino e currículo como instâncias dinâmicas, flexíveis e plurais.

O movimento do professor como pesquisador estende-se por todo o mundo com a finalidade de "entender e transformar a sua própria prática, promovendo transformações educacionais e sociais" (DINIZ-PEREIRA, 2002, p. 32), fazendo com que professores de diferentes países realizassem pesquisas em escolas.

No Brasil, na segunda metade da década de 1990, vivenciamos a aprovação de novas leis, indicando novos paradigmas. Na sequência, os movimentos de entidade civil organizada fizeram com que o conjunto dos professores começasse a olhar para esses microespaços e pensar nas diferenças, visto que a diversidade, por si, começava a se fazer presente em sala de aula e nas escolas.

Para Zeichner, pesquisador americano, o caráter investigativo (pesquisa) na formação de professores e, certamente, na docência

> envolve um reconhecimento de que aprender a ensinar é um processo que continua ao longo da carreira docente e que, não obstante a qualidade do que fizermos nos nossos programas de formação de professores, na melhor das hipóteses só poderemos preparar os professores para começarem a ensinar (1993, p. 55).

E quando chega a pesquisa na minha formação? Em 1996, fui aprovada como professora na UESC. Outros desafios! No mesmo ano, concorri ao Mestrado em Educação, precisava escrever um trabalho que apresentasse a ideia de uma pesquisa. As lacunas da formação apareceram e, mais uma vez, mexeram com as minhas concepções. Estudei, pensei em um objeto de estudo e pedi ajuda para escrever o texto. Cumpri todas as etapas da seleção e fui aprovada! Felicidade e insegurança ao mesmo tempo. O que enfrentaria a seguir?

Neste momento, em meio às discussões e debates, em nível internacional e nacional, sobre a pesquisa na formação de professores, comecei a entender a pesquisa como processo formativo, embora não tenha estudado nenhum referencial sobre a formação do professor como pesquisador. A partir deste momento, as minhas experiências com a pesquisa têm como pressuposto a pesquisa de abordagem qualitativa.

Acreditando que é por meio da pesquisa que o professor da educação básica pode encontrar algumas respostas para as suas inquietações, retomo os estudos de Stenhouse, em que Casanova infere que o caminho para a emancipação do professor é a perspectiva da pesquisa segundo os princípios:

> 1. A pesquisa do professor deve se vincular ao fortalecimento de suas capacidades e ao aperfeiçoamento autogestionado de sua prática;
> 2. O foco mais importante da pesquisa é o currículo, o meio através do qual se transmite o conhecimento na escola (CASANOVA, 1996, p. 24, citado por DICKEL, 1998, p. 46 – grifo autoral).

Vale ressaltar que Stenhouse compreendia o currículo como movimento e que sua efetivação acontecia em sala de aula, nos corredores e nos espaços da escola, considerando ensino, aprendizagem, formação, interação entre professor-aluno-pais-gestor etc. Tudo isso exige do professor uma base de conhecimento que vai além da matéria de ensino que possa ajudá-lo a refletir sobre os limites e as possibilidades da escola e da sua sala de aula.

A pesquisa desenvolvida em sala de aula remete a um tipo de epistemologia. Assim, no primeiro momento, tivemos a racionalidade técnica de origem positivista que apresentava os dados com critérios meramente técnicos, considerando todas as escolas iguais, por exemplo, as escolas públicas, os alunos e a formação dos professores, independente da sua localização e condição.

Esses resultados permitiram os avanços nos estudos, indicando para uma pesquisa mais naturalística ou etnográfica, estudos de caso, pesquisa-ação na Educação etc, o que permite a descrição dos sujeitos, espaços, críticas, políticas etc. Daí, os princípios da abordagem qualitativa em educação. Mesmo recorrendo ao processo de descrição, não deveria desconsiderar os dados estatísticos, os quais podem ser relevantes e explicar a realidade a partir das condições locais. O professor passa a ser o observador de sua própria aula, rodeado de oportunidades e situações para investigar.

A pesquisa, para Stenhouse, é um processo formativo e contribui para o desenvolvimento profissional do professor na medida em que busca compreender as situações concretas/reais que se apresentam cotidianamente.

Conhecendo os estudos de Stenhouse e Elliott, entendo as minhas indagações em sala de aula – anos iniciais do ensino fundamental, magistério e na universidade. As experiências desenvolvidas no início da minha carreira docente ainda hoje são mobilizadas para explicar conceitos e exemplificar situações de ensino e aprendizagem, fazendo a relação entre a teoria e a prática e como a teoria pode ser concretizada na prática em sala de aula. Compreendi melhor esta situação quando li o livro de Zeichner que nos diz

> além do saber na acção que vamos acumulando ao longo do tempo, pensamos no ensino quotidiano, também estamos continuamente a criar saber. As estratégias que usamos na sala de aula encarnam teorias práticas sobre o modo de entender os valores educacionais. A prática de todo o professor é o resultado de uma ou outra teoria, quer ela seja reconhecida quer não. Os professores estão sempre a teorizar, à medida que são confrontados com os vários problemas pedagógicos, [...], a teoria pessoal de um professor sobre a razão porque uma lição de leitura ocorreu pior ou melhor do que o esperado, é tanto teoria como as teorias geradas nas universidades sobre o ensino de leitura (1993, p. 21 – grifo do autor).

Inicialmente, o olhar observador e reflexivo sobre os alunos, a análise e avaliação das minhas aulas e, mais recentemente, a pesquisa me proporcionaram fazer esta interlocução de saberes e fazeres.

Assim, no trabalho desenvolvido no mestrado, fui aprendendo que uma pesquisa desenvolvida segundo os princípios da abordagem qualitativa

> exige que o mundo seja examinado com a idéia que nada é trivial, que tudo tem potencial para construir uma pista que nos permita estabelecer uma compreensão mais esclarecedora de nosso objeto de estudo (BOGDAN; BIKLEN, 1994, p. 49).

Tais princípios retratam e revelam a complexa rede de interações que constitui a experiência diária, mostram como se estrutura a produção de conhecimento em sala de aula e a inter-relação entre as dimensões cultural, institucional e instrucional (ANDRÉ, 1995) e formativa. Este tipo de pesquisa permitiu que eu frequentasse "os locais em que naturalmente se verificam os fenômenos nos quais está interessado, incidindo os dados recolhidos nos comportamentos naturais das pessoas: conversar, visitar, observar, comer, etc." (GUBA, 1978; WOLF, 1978b, citado por BOGDAN; BIKLEN, 1994, p. 17).

Mesmo com as discussões sobre o professor como pesquisador nos congressos, nas publicações em periódicos, livros, anais de eventos etc., o desenvolvimento de pesquisa pelos professores dos cursos de graduação e pós-graduação ainda encontra dificuldades, resistências e problemas para compreender a relação entre docência e pesquisa e como pode pesquisar sobre sua própria prática. Esteban (2010) recorre a um estudo de De Miguel et al (1996) e enumera algumas questões: a) dificuldades – o professor desconhece a representação da pesquisa educacional e a falta de uma base teórica sobre os elementos que constituem o processo da pesquisa na formação do professorado; dificuldade para registrar o que fazem, pensam e sentem; b) resistências – assumir qualquer atividade que amplie uma sobrecarga em seu trabalho habitual; a incerteza que toda mudança gera; assumir inovações lentas cujos efeitos podem ser duvidosos ou de longo prazo; a falta de instrumentos necessários para o desenvolvimento da pesquisa; c) problemas – o professor ainda não entende a pesquisa como desenvolvimento profissional que exige reflexão constante sobre sua prática; o professor ainda não é formado para a reflexão da sua prática; falta de diálogo e intercâmbio com colegas para socializar as experiências.

Em meio a essas dificuldades, resistências e problemas, durante o desenvolvimento da pesquisa[3], no mestrado, fui aprendendo a estabelecer a relação entre teoria e prática, e isto era feito quando conseguia enxergar no campo da pesquisa os conceitos teóricos que estava estudando sobre o objeto de estudo e, algumas vezes, fazendo as análises a partir do local e sua condição, além de estabelecer a relação de confiança dos sujeitos e com a escola. A pesquisa era de abordagem qualitativa e definida como um estudo de caso

> por relacionar-se a uma realidade concreta na qual se distingue um problema com objeto de estudo

3 A pesquisa intitulada Kit's na escola: a televisão e o vídeo em sala de aula, UFBA-UESC, 1999.

> concreto. Isso se justifica porque a pesquisa foi realizada em uma só escola, com o objeto de estudo bem delimitado, considerando as peculiaridades do contexto escolar nas várias dimensões: sociais-pedagógicas-políticas, uma clientela própria e disciplina definida [...] numa situação real, natural e com dados descritivos (COUTO, 1999, p. 28-29).

A pesquisa foi realizada com duas professoras de História que lecionavam na 5ª série do ensino fundamental. Para desenvolvê-la, realizamos observações em sala de aula, entrevista com as professoras e supervisora, questionário com os alunos e ultilizamos um diário de campo, vários instrumentos de coleta de dados que ajudaram a dar corpo ao objeto de estudo a partir daquele local, da prática pedagógica, da formação das professoras e do cotidiano escolar.

Fui aprendendo, durante a pesquisa, que as conversas com as professoras foram importantes porque "o nosso objetivo não era desativar e anular a prática anterior das professoras, mas contribuir, ajudar, encorajar para que utilizassem [as tecnologias que estão] na escola, buscando alternativas juntas" (COUTO, 1999, p. 152). Outro fator importante foi quando descobri que as duas professoras não tinham o mesmo curso de graduação/licenciatura, assim as suas teorias formais e pessoais tinham marcas diferenciadas em relação ao

> perfil profissional, os seus valores e a concepção de homem, de educação e de mundo [...], a busca de conhecimento [...], a preocupação com a presença de uma pessoa estranha em suas salas de aula, porque estariam desvelando as suas práticas até então reveladas só aos seus alunos; por não usarem os 'novos métodos' aceitaram o desafio de participar e contribuir na realização dessa pesquisa (COUTO, 1999, p. 32-33 – grifo da autora).

As perspectivas profissionais eram diferentes, além de questões que são estruturais, como, por exemplo, "o ritmo que a escola tem na sua infra e supraestrutura (mudança de horário das professoras,

reuniões, participação em cursos etc.)" (COUTO, 1999, p. 63). O pesquisador é o desconhecido na escola e precisa ir ajustando o ritmo da pesquisa à organização da escola e ao tempos dos professores.

Retomando os estudos de Schön sobre a reflexão na ação, hoje compreendo que, mesmo sem conhecer este referencial, naquela época, com o olhar observador e a capacidade de ouvir, já conseguia captar situações e falas em que os professores tratavam da reflexão da sua prática. Por exemplo, quando uma professora disse: "acho que o professor sozinho não caminha" (id, 34). Tardif (1991; 2002) diz que o docente raramente atua sozinho. A docência acontece em uma rede de interações. O mesmo acontece com a pesquisa e o pesquisador. A riqueza das aprendizagens profissionais com esta pesquisa aconteceu a partir do meu envolvimento, respeito e aceitação no local da pesquisa – professores, alunos e gestores.

No final da década de 1990, muitos estudos e pesquisas no Brasil começavam a ser publicados e apresentados em congressos, suscitando discussões sobre a formação de professores a partir do contexto local, principalmente pelos pesquisadores da UFSCar, USP, PUC/RJ etc.

No envolvimento com a escola, os professores, os alunos, os pais, os gestores etc., na condição de pesquisadora e também professora da educação básica, fui aprendendo que, na docência, tanto as teorias formais como as teorias pessoais constituem o ser professor, bem como os processos de aprender sobre como ensinar e aprender sobre como ser professor (KNOWLES et al., 1994) envolvem situações diferenciadas. No primeiro caso são marcados pelas atividades, estratégias, conteúdos associados ao aprender e, no segundo, suas crenças, valores, perspectivas, ideias, experiências profissionais e não profissionais. Assim, ser professor e ser pesquisador têm as marcas cognitivas, sociais e afetivas. E cada profissional escreve a sua história a partir dessas teorias.

No início dos anos 2000, comecei a ter acesso às referidas publicações e, neste mesmo ano, concorri ao doutorado na UFSCar e fui aprovada. Desta vez, as discussões sobre a pesquisa educacional e a formação de professores foram marcantes no meu processo formativo.

No doutorado[4], a pesquisa desenvolvida teve uma abordagem qualitativa. A sua organização teve outras características. Realizei revisão de literatura sobre o objeto de estudo – a aprendizagem da docência de professores que participaram de um curso de formação continuada por meio das Tecnologias da Informação e Comunicação/TIC – o diário de campo e a entrevista como instrumentos de coleta de dados da pesquisa. A opção pela entrevista aconteceu por acreditar que, numa pesquisa desta natureza, deve-se "recolher dados descritivos na linguagem do próprio sujeito, permitindo ao investigador desenvolver intuitivamente uma ideia sobre a maneira como os sujeitos interpretam aspectos do mundo" (BOGDAN; BIKLEN, 1994, p. 134). Desta vez, a escolha foi trabalhar com professores que concluíram o curso de formação continuada, independente da sua formação e da escola em que lecionava.

O envolvimento com a escola foi para realizar a entrevista com o professor. Uma logística foi elaborada: organizar o horário da entrevista para que o professor não se afastasse do trabalho em sala de aula para atender ao pesquisador; identificação da pesquisadora e o objetivo da pesquisa; e respeito a fala do professor (COUTO, 2005). Além desta organização, muitos foram os riscos em relação à realização das entrevistas: "a) foram agendadas por telefone; b) por não conhecer os professores e as escolas em que trabalhavam; c) a crença de que o encontro iria acontecer e a confiança no desconhecido; e d) [...] as entrevistas aconteceriam nos horários e locais marcados" (p. 100), com um roteiro pré-estabelecido. Entretanto, a sua riqueza estava na possibilidade de ir além das perguntas; o entrevistado usou a linguagem para apresentar o potencial do seu conhecimento, formação e prática pedagógica.

Neste momento a relação entre docência e pesquisa começou a se consolidar no meu repertório de conhecimento enquanto

---

4 A pesquisa intitulada "Aprendizagens da docência proporcionadas pelo curso 'TV na Escola e os Desafios de Hoje': um estudo com professores de Ilhéus e Itabuna – Ba". UFSCar, 2005.

professora como pesquisadora. Aprendi também que entre a busca de conhecer um “saber vivido e experimentado (por meio das entrevistas) e um referencial teórico, são apenas uma tentativa (existem muitas outras possibilidades) de apresentar” (p. 102) e compreender um objeto de estudo.

Para leitura e análise dos dados, compreendi que o conjunto das entrevistas

> não é um produto acabado, mas um momento num processo de elaboração, com tudo o que isso comporta de contradições, de incoerências, de imperfeições. Isto é particularmente evidente nas entrevistas em que a produção é ao mesmo tempo espontânea e constrangida (BARDIN, 1977, p. 170).

Espontânea porque o uso da linguagem contribuiu para fazer fluir a fala, as aprendizagens, as explicações dos professores; e constrangida por estár desvelando o seu conhecimento pedagógico e o desenvolvimento profissional para um desconhecido. Por isso, os dados coletados nas entrevistas foram submetidos a uma análise qualitativa, o que significa “trabalhar todo o material obtido durante a pesquisa, ou seja, as transcrições das entrevistas, [...] e as demais informações disponíveis” (LÜDKE; ANDRÉ, 1986, p. 45). Neste sentido, os dados da pesquisa foram organizados a partir de categorias de análises relacionadas ao conteúdo do objeto de estudo.

Litwin (2001), pesquisadora argentina na área de tecnologias educacionais, nos diz que os ‘andaimes’ do trabalho/pesquisa, aquela parte que depois da obra pronta ninguém conhece, caracterizam os processos de montagem e as várias possibilidades de organização e estruturação. Só o pesquisador, mergulhado nas águas agitadas dos dados coletados e com o referencial teórico e metodológico adotados, é o conhecedor deste percurso. São muitas idas e vindas, fazer-desfazer-refazer para compreender, teórica, metodológica e criticamente, o objeto de estudo.

A pesquisa educacional e também as pesquisas que realizei tiveram como finalidade o meu desenvolvimento profissional como professora e pesquisadora. Assim, parafraseando Knowles e seus companheiros (1994) posso inferir que há um novo processo na aprendizagem da docência: 'aprender a ser professor como pesquisador'. Para Imbernón,

> o desenvolvimento profissional do professor pode ser concebido como qualquer intenção sistemática de melhorar a prática profissional, crenças e conhecimentos profissionais, com o objetivo de aumentar a qualidade docente, de pesquisa e de gestão (2011, p. 47).

Uma pesquisa constitui-se em um processo formativo, em um movimento de ir e vir, e não se esgota na busca de respostas, pois sempre ficam algumas

> zonas de sombras que precisam ser desvendadas, se considerarmos os desafios de uma escola de massa e o lugar que nela desempenha o trabalho do professor, especialmente em sociedades como a nossa que não equacionaram o problema da desigualdade social e escolar (LELIS, 2001, p. 43).

Essas zonas de sombras indicaram novas pesquisas. Novas indagações surgiram! Nesse movimento, desenvolvi outros projetos de pesquisa, sempre considerando uma abordagem qualitativa, com a participação de bolsista de iniciação científica. Este foi um aprendizado na minha formação, ensinar e aprender a trabalhar com a pesquisa educação. Entre os projetos aprovados, um contou com financiamento da FAPESB[5], intitulado 'Alfabetização e letramento digital'. Para o desenvolvimento da pesquisa, estavam envolvidas quatro bolsistas de iniciação científica - alunas do curso

5 FAPESB – Fundação de Amparo a Pesquisa no Estado da Bahia.

de Pedagogia -, o NTE[6] e escolas municipais e estaduais da cidade de Itabuna. Trabalhamos com gestores, professores e alunos que trabalham e estudam no ensino fundamental II e no ensino médio. O referencial teórico sempre foi a sustentação do objeto de estudo, e para a coleta dos dados utilizamos observações, entrevistas, conversas informais e diários de campo dos pesquisadores. Inicialmente, compramos um mapa para nos localizarmos na cidade e assim escolher as escolas para a realização da pesquisa (COUTO, 2011).

As observações contribuíram para captar o cenário e os comportamentos, os quais foram valorizados por ser uma maneira de chegar mais perto dos sujeitos, considerando as aprendizagens escolares e a mediação com a alfabetização e o letramento digital. O contexto das escolas orientou a quantidade de observações a serem realizadas. A entrevista ajudou-nos a coletar os dados na linguagem dos sujeitos, seus conhecimentos, práticas e percepções sobre a maneira como interpretam aspectos do mundo (BOGDAN; BIKLEN, 1994) e da cibercultura.

Com as pesquisas já realizadas, estou aprendendo a riqueza do seu papel formativo e sua importância no curso de graduação/licenciatura. Do lugar que falo (UESC), ainda temos um curso de Pedagogia que recentemente conta com o Trabalho de Conclusão de Curso. Assim, percebo o quão lentas são as mudanças curriculares, e que, por meio destas, pode-se vislumbrar as contribuições à formação do professor como pesquisador, embora Stenhouse, na segunda metade do século XX, já tenha entendido que o foco mais importante da pesquisa é o currículo, o meio para a construção do conhecimento na escola. A atividade de pesquisa deveria ser "um fio que se entretece a todas as disciplinas trabalhadas no curso" (ESTEBAN; ZACCUR, 2002, p. 22). Entretanto, ainda não é assim que acontece. Muitas águas vão se agitar até que, no conjunto dos professores do curso, possamos compreender que é

6 NTE – Núcleo de Tecnologia Educacional.

> na pesquisa, na inserção cotidiana e nos diferentes espaços educativos, que surgem questões que alimentam a necessidade de saber mais, de melhor compreender o que está sendo observado/vivenciado, de construir novas formas de percepção da realidade e de encontrar indícios que façam dos dilemas desafios que podem ser enfrentados (p. 22).

Com dados de pesquisa e participação em bancas de trabalho de conclusão de curso, venho acompanhando que alguns alunos têm oportunidade de participar de projetos de pesquisa por meio da iniciação científica (PIBIC[7], FAPESB, programas de bolsas de instituição etc.) e iniciação à docência (PIBID[8]), mas não há acesso para todos e nem todos os cursos de graduação compreendem a pesquisa como princípio formativo. Nessa condição, é importante o papel do professor como pesquisador na construção dessa formação no curso de graduação, fornecendo aos alunos

> os 'andaimes' da pesquisa acadêmica, indicando leituras e como fazer o levantamento bibliográfico referente ao objeto de estudo, a escolha dos processos metodológicos, a construção de instrumentos de coleta de dados, o campo de pesquisa, a leitura e análise dos dados e as possíveis considerações (MORORÓ; COUTO, 2012, p. 82-83 – grifo das autoras).

Tais situações favorecem ao aluno, possibilidades para entender o lugar da pesquisa em sua formação, por meio da interlocução entre as disciplinas e o encontro entre o discurso da escola e da universidade.

7 PIBIC – Programa Institucional de Bolsa de Iniciação Científica.

8 PIBID – Programa Institucional de Bolsa de Iniciação á Docência.

Considerações finais

Nas pesquisas que realizei, levei em conta as singularidades do contexto e as condições de aprendizagens formativas para analisar o objeto de estudo, considerando que os dados não são coisas isoladas, acontecimentos fixos, captados em um determinado instante. Acontecem em um contexto "fluente de relações; são fenômenos [...] que se manifestam em uma complexidade de oposições, de revelações e de ocultamentos" (CHIZOTTI, 1991, p. 84). Cada instituição representa a sua realidade educacional, formativa, local, tecnológica/digital, social e cultural, em face de sua autonomia e concepção de educação.

Entre os dados das pesquisas e o que apreendi no contexto com o trabalho realizado nas escolas, aparece a perspectiva de uma "nova pedagogia" (KENSKI, 2001) em processo de construção. As aprendizagens e linguagens presentes nas falas de professores, gestores, coordenadores e alunos contribuíram para o desenvolvimento profissional como estruturantes da aprendizagem, formação, ensino e pesquisa.

Mesmo trabalhando sempre com a pesquisa numa abordagem qualitativa, sempre há o novo a aprender. Não sou mais a mesma, o processo formativo foi sendo ampliado e os locais de pesquisa, as pessoas envolvidas, o objeto de estudo etc. presentam características novas, o que requer outros referenciais e olhares. A efetivação da pesquisa não acontece da mesma maneira, não há um modelo fixo e determinado. A bricolagem começa a ganhar o seu lugar na pesquisa (KINCHELOE, 2007).

Atualmente, sou incentivadora da participação de alunos em projetos de iniciação científica no curso de Pedagogia na UESC, valorizando assim a ampliação da formação do aluno como pesquisador e também da professora como pesquisadora. É um processo que se constitui no formar e formar-se, pelo processo de aprendizagem que a pesquisa proporciona e pela oportunidade de aprender com o outro em espaços e contextos diferentes. Cuidar do outro na pesquisa é cuidar do processo de formação!

Para finalizar, é preciso avançar na concepção de pesquisa, visto que esta pode ser realizada pelo acadêmico e pelo professor, e quando desenvolvida na formação e na docência, proporciona o desenvolvimento profissional, a possibilidade de avançar nos conceitos sobre a reflexão na ação, considerando a escola, a sala de aula, a formação e a prática pedagógica como atos cognitivo, formativo e político (KINCHELOE, 1997). A condição de estar na escola (TARDIF, 2000; BOGDAN; BIKLEN, 1994) para a realização da pesquisa é crucial para dar sentido ao objeto de estudo que já tem sentido, mas que passa a ser substanciado por meio do elo da ação e reflexão, no percurso que se faz entre a escola e a universidade para pensar a pesquisa e o desenvolvimento profissional. As águas vão estar agitadas sempre, porque a vida, a formação, a pesquisa são movimentos de ir-e-vir constantes que nos envolvem e, assim, desenvolvem no professor como pesquisador a capacidade de observar, analisar, interpretar, refletir, respeitar, aprender e ensinar.

Referências

ANDRÉ, M. E. D. Avanços no conhecimento etnográfico na escola. In: FAZENDA, I. (Org.). **A pesquisa em educação e as transformações do conhecimento**. Campinas, São Paulo: Papirus, 1995.

BARDIN, L. **Análise do conteúdo.** Lisboa: Edições 70, 1977.

BARROS, A. de J. P. de; LEHFELD, N. A. de S. **Projeto de pesquisa:** propostas metodológicas. 20. ed, Rio de Janeiro: Vozes, 2010.

BODGAN, R.; BIKLEN, S. **Investigação qualitativa na educação**: uma introdução à teoria e aos métodos. Portugal: Ed. Porto, 1994.

CHIZOTTI, A. **Pesquisa em Ciências Humanas e Sociais**. São Paulo: Cortez, 1991.

COUTO, M. E. S. **Kit's na escola:** a televisão e o vídeo em sala de aula. (Dissertação de Mestrado), UFBA/UESC. 1999.

_____. **Aprendizagens da docência proporcionadas pelo curso 'TV na Escola e os Desafios de Hoje'**: um estudo com professores de Ilhéus e Itabuna – Ba". (Tese de Doutorado), UFSCar, 2005.

_____. **Alfabetização e letramento digital**. Relatório de pesquisa. 2011. (digitalizado).

DICKEL, A. Que sentido há em se falar em professor-pesquisador no contexto atual? Contribuições para o debate. In: GERALDI, C. M. C.; FIORENTINI, D.; PEREIRA, E. M. de A. (Orgs.). **Cartografia do trabalho docente:** professor(a)-pesquisador(a). São Paulo: Mercado de Letras, 1998.

DINIZ-PEREIRA, J. E. **Formação de professores.** Pesquisas, representações e poder. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

DINIZ-PEREIRA. A pesquisa dos educadores como estratégia para a construção de modelos críticos de formação. In: DINIZ-PEREIRA, J. E.; ZEICHNER, K. M. **A pesquisa na formação e no trabalho docente.** Belo Horizonte: Autêntica, 2002.

ESTEBAN, M. P. S. **Pesquisa qualitativa em educação.** Fundamentos e tradições. Porto Alegre: Artmed, 2010.

IMBERNÓN, F. **Formação docente e profissional.** Formar-se para a mudança e a incerteza. 9ª ed, São Paulo: Cortez, 2011.

KENSKI, V. M. Pessoas conectadas, integradas e motivadas para aprender. Em direção a nova sociabilidade na educação. In: **24ª Reunião Anual da ANPEd** - GT Educação e Comunicação. Caxambu: Minas Gerais, 2001.

KINCHELOE, J. L. Introdução. O poder da bricolagem: ampliando os métodos de pesquisa. *In:* KINCHELOE, J. L.; BERRY, K. S. **Pesquisa em Educação.** Conceituando a bricolagem, Porto Alegre: Artmed, 2007.

_____. **A formação do professor como compromisso político.** Mapeando o pós-moderno. Porto Alegre: Artmed,1997.

LELIS, I. Do ensino de conteúdos aos saberes do professor; mudança de idioma pedagógico? In: **Educação e Sociedade.** Dossiê - Os saberes dos docente e sua formação. Nº 74, Campinas: CEDES, 2001.

LUDKE, M. Pesquisa em Educação: conceitos, políticas e práticas. In: GERALDI, C. M. C.; FIORENTINI, D.; PEREIRA, E. M. de A. (Orgs.). **Cartografia do trabalho docente:** professor(a)-pesquisador(a). São Paulo: Mercado de Letras, 1998.

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. A. **Pesquisa em educação:** abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 1986.

LITWIN, E. (Org.). **Educação a distância.** Temas para o debate de uma nova agenda educativa. Porto Alegre: Artmed, 2001.

MORAES, M. C. Tecendo a rede, mas com que paradigma? In. _____. **Educação a Distância:** fundamentos e práticas. Campinas: Unicamp/ Nied, 2002.

MORORÓ, L. P.; COUTO, M. E. S. A pesquisa na formação de professores como possibilidade de emancipação do trabalho docente. In: YAMASALI, A. A.; ALMEIDA, J. M, **Educação, ética e cultura.** São Paulo: LiberArs, 2012.

PEREIRA, E. M. de A. Professor como pesquisador: o enfoque da pesquisa-ação na prática docente. In: GERALDI, C. M. C.; FIORENTINI, D.; PEREIRA, E. M. de A. (Orgs.). **Cartografia do trabalho docente:** professor(a)-pesquisador(a). São Paulo: Mercado de Letras, 1998.

SCHÖN, D. Formar professores como profissionais reflexivos. In: NÓVOA, A. (Coord.). **Os professores e sua formação.** Lisboa: Dom Quixote, 1993.

SHOR, I.; FREIRE, P. **Medo e Ousadia:** O cotidiano do professor. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1986.

TARDIF, M.; LESSARD, C.; LAHAYE, L. Os professores diante do saber: esboço de uma problemática do saber docente. In: **Teoria & Educação.** Vol.1, nº 4, 1991.

TARDIF, M. Saberes profissionais e conhecimentos universitários. Elementos para uma epistemologia da prática profissional dos professores e suas consequências em relação à formação para o magistério. In: **Revista Brasileira de Educação.** ANPEd, nº 13, jan/abr 2000.

_____. Saberes docentes & Formação profissional. Rio de Janeiro: Vozes, 2002.

ZEICHNER, K. M. **A formação reflexiva de professores: Ideias e práticas.** Lisboa: Educa, 1993.

Sobre as autoras

Alba Lúcia Gonçalves - Graduação em Pedagogia, Mestre em Educação pela Universidade Federal da Bahia - UFBA (2000) e Doutora em Educação pela Universidade Federal da Bahia - UFBA (2013). Professora Adjunta da Universidade Estadual de Santa Cruz. Tem experiência na área de Educação, com ênfase em Formação do Educador, Educação Infantil e Políticas Públicas de Educação, membro do grupo de pesquisa FORMACCE na UFBA pesquisadora da área de Formação de Professor.

Ana Lúcia Galinkin - Bacharel em Psicologia, Licenciada em Psicologia e Psicóloga pela Universidade Federal de Minas Gerais. Mestre em Antropologia Social pela Universidade de Brasília. Doutora em Ciências, área de concentração em Sociologia, pela Universidade de São Paulo, SP. Pós-doutorado em Psicologia Social na Universidade René Descartes - Sorbonne, Paris, França. Pesquisadora Associada, Programa de Pós - Graduação em Psicologia Social, do Trabalho e das Organizações, Instituto de Psicologia, Universidade de Brasília. Tem experiência na área de Psicologia Social e Antropologia Social atuando, principalmente, nos seguintes temas: identidade social, gênero, conjugalidades e parentalidades não hegemônicas, violência, minorias, movimentos e mudanças sociais.

Ana Maria Porto Castro - Profesora Titular del Área de Métodos de Investigación y Diagnóstico en Educación del Departamento de Pedagogía y Didáctica de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Santiago de Compostela. Directora del Instituto de Ciencias de la Educación de la Universidad de Santiago de Compostela desde el año 2012. Experta en Metodología de Investigación, con experiencia en la impartición de cursos de formación sobre métodos y técnicas cuantitativas aplicadas a la

educación. Miembro del grupo de investigación IDEA "Investigación. Diagnóstico educativo y evaluación" y Editora de Sección de la *Revista de Investigación Educati*va. Autora de libros, artículos y monografías sobre metodología de investigación, educación y género, calidad educativa, altas capacidades y atención a la diversidad y educación inclusiva.

Jeanes Martins Larchert - Graduada em Pedagogia pela Universidade Estadual de Santa Cruz - UESC, especialista em Metodologia do Ensino Superior pela PUC - MG, Psicopedagogia - UESC. Mestre em Educação pela Universidade Federal da Bahia e Doutora em Educação pela Universidade Federal de São Carlos - UFSCar. Professora Adjunta do Departamento de Ciências da Educação e do Mestrado Profissional em Formação de Professores da Educação Básica - UESC, pesquisadora membro do Núcleo de estudos afro-baianos regionais - Kàwé. Tem experiência em Educação com ênfase na área de Planejamento de ensino e currículo, formação de professor e educação para as relações étnico-raciais.

Leila Pio Mororó - Graduação em Pedagogia, Doutora e mestre em Educação pela Universidade Federal de São Carlos, UFSCar (2005). Professora Plena na Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, UESB, onde exerce as atividades de pesquisa, extensão e ensino na graduação e na pós-graduação stricto sensu em Educação. Coordena o grupo de pesquisa NEFOP, o qual é responsável por desenvolver estudos, pesquisas e ações de extensão sobre a formação de professores e o trabalho docente. Pesquisa, publica e orienta trabalhos na linha de Formação de Professores com destaque para os temas de política de formação de professores, Parfor, avaliação de cursos, trabalho docente e prática pedagógica em sua interface com as políticas educacionais.

Luci Mara Bertoni - Graduação em Pedagogia, Doutorado em Educação Escolar (UNESP) e Pós-doutorado na Universidade

de Brasília (UnB) e na Universidade de Santiago de Compostela (USC/Espanha). Professora Titular do Departamento de Filosofia e Ciências Humanas e Professora no Programa de Pós-Graduação em Memória: Linguagem e Sociedade da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia - UESB - no campus de Vitória da Conquista. Tem experiência na área de Educação, com ênfase em Educação, atuando principalmente nos seguintes temas: educação, política educacional, gênero, campanhas educativas de prevenção às drogas e álcool. É coordenadora do Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Gênero, Políticas, Álcool e Drogas - GePAD vinculado ao Museu Pedagógico da UESB.

Maria Elizabete Souza Couto - Graduação em Pedagogia pela Universidade Estadual de Santa Cruz (1991), Mestre em Educação pela Universidade Estadual de Santa Cruz/Universidade Federal da Bahia - UFBA (1999) e Doutora em Educação pela Universidade Federal de São Carlos (2005). Professora Plena na Universidade Estadual de Santa Cruz, credenciada no programa de Pós-Graduação em Educação Matemática e no Programa de Pós-Graduação em Formação de Professores da Educação Básica. Tem experiência na área de Educação, ensino, pesquisa e extensão com ênfase em formação de professores, aprendizagem da docência, tecnologias educacionais educação a distância e alfabetização.

Maria Josefa Mosteiro García – Profesora contratada, Doctora del Área de Métodos de Investigación y Diagnóstico en Educación del Departamento de Pedagogía y Didáctica de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Santiago de Compostela. Secretaria del Instituto de Ciencias de la Educación de la Universidad de Santiago de Compostela desde el año 2012. Experta en Metodología de Investigación y Documentación e Información Educativa. Miembro del grupo de investigación IDEA "Investigación. Diagnóstico educativo y evaluación". Miembro del Comité Asesor de la *Revista de Innovación Educativa y* del Comité

Técnico *de la Revista de Investigación Educativa*. Autora de libros, capítulos de libros y artículos sobre metodología de investigación, género y educación y atención a la diversidad y educación inclusiva.

Raimunda Alves Moreira de Assis - Graduação em Pedagogia, doutora em Educação pela Universidade Federal Fluminense (UFF) (2008) e Mestre em Educação pela Universidade Federal da Bahia (2000). Professora Adjunta da Universidade Estadual de Santa Cruz. Tem experiência na área de Educação, com ênfase em História da Educação e política educacional, atuando principalmente nos seguintes temas: história da educação, organização escolar, políticas públicas de educação, pensamento educacional na região sul da Bahia.